

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**O USO DA GESTALTPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado

ROSANA DIAS BÖNMANN

**Florianópolis
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**O USO DA GESTALTPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

ROSANA DIAS BÖNMANN

**Dissertação submetida à
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito
parcial para obtenção do título
de Mestre em Engenharia de
Produção**


**Florianópolis
2001**

ROSANA DIAS BÖNMANN

**O USO DA GESTALTPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

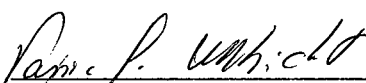
**Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de
MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO no Programa de Pós-
Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de
Santa Catarina.**

Florianópolis, 08 de Agosto de 2001.

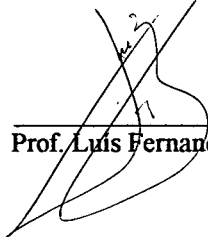


**Prof. Ricardo Miranda Barcia
Coordenador do Curso**

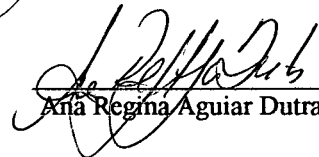
BANCA EXAMINADORA



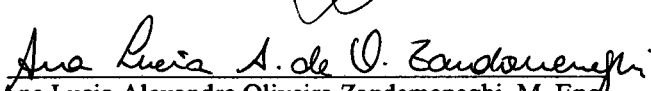
**Profa. Vania Ribas Ulbricht, Dra.
Orientadora**



Prof. Luis Fernando Gonçalves de Figueiredo, Dr.



Ana Regina Aguiar Dutra, Dra.



Ana Lucia Alexandre Oliveira Zandomeneghi, M. Eng.

Dedico este trabalho à meu marido Guido e a meus filhos Carlos Victor e Elton, razão da minha existência e da minha felicidade.

E a meus pais, que de longe acompanharam a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

À coordenadoria do curso de pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina,

A minha orientadora, Vânia Ribas Ulbricht Dra., pela paciência, compreensão e incentivo;

Aos professores do curso que enriqueceram o meu aprendizado;

À Luciana Fleischauer, por me possibilitar a realização deste sonho;

Ao Ângelo C. Minieri pelo apoio a leitura e sugestões;

À Maria de Lurdes, Marcelo, Marcos, Daniela, Gabriela, Berenice, Zaira, Paulo, Ângela, a professora Arlene Dias do curso de leitura em Inglês e a todos os demais que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho chegasse ao fim, o meu muito obrigada.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
 CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO GERAL	
1.1. INTRODUÇÃO	01
1.2. ORIGEM DO TRABALHO	02
1.3. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	03
1.4. OBJETIVO	03
1.4.1 OBJETIVO GERAL	03
1.4.2. OBJETIVO ESPECÍFICO	03
1.5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	04
1.6. LIMITAÇÃO DO TRABALHO	04
1.7. DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	05
 CAPÍTULO II – AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	06
2.1. INTRODUÇÃO	06
2.2. O QUE É INTELIGÊNCIA?	07
2.3. MEDINDO A INTELIGÊNCIA	07
2.4. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	15
2.4.1. LÓGICO MATEMÁTICA	15
2.4.2. INTELIGÊNCIA ESPACIAL	15
2.4.3. INTELIGÊNCIA LINGUISTICA OU VERBAL	16
2.4.4. INTELIGÊNCIA MUSICAL	18
2.4.5. INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÈSICA	20
2.4.6. INTELIGÊNCIA PESSOAL	21
2.4.6.a. INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL	21
2.4.6.b. INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL	22
2.4.7. INTELIGÊNCIA NATURALISTA	22
2.5. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	23
2.6. INTELIGÊNCIA PICTÓRICA	26
2.7. CONCLUSÃO	27

CAPÍTULO III – GESTALTPEDAGOGIA	29
3.1. INTRODUÇÃO A TEORIA DA GESTALT	29
3.2. LEIS DA GESTALT	31
3.3. GESTALT-TERAPIA	34
3.4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
3.4.1. Gestalt-Terapia e Humanismo	36
3.4.2. Gestalt-Terapia e Existencialismo	37
3.4.3. Gestalt-Terapia e Fenomenologia	40
3.5. TEORIAS QUE DÃO SUPORTE A GESTALT-TERAPIA	41
3.5.1. Figura e Fundo	41
3.5.2. Aqui e Agora	47
3.5.3. Todo e Parte	48
3.5.4. Self Suport	48
3.6. GESTALTPEDAGOGIA	49
3.6.1. Princípio da concentração sobre o contato	50
3.6.2. Princípio da fomentação a consciência	50
3.6.3. Princípio do estímulo ao auto-suport/self-suport	51
3.6.4. Princípio da responsabilidade do arcar com a responsabilidade	51
3.6.5. Princípio do aprender pela experiência	52
3.6.6. Princípio da gestalt fechada	52
3.6.7. Princípio da espontaneidade	52
3.7. O PROFESSOR E SEU COMPORTAMENTO EM GESTALTPEDAGOGIA	53
3.8. O ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GESTALTPEDAGOGIA	55
3.9. CONCLUSÃO	59
 CAPÍTULO VI – UMA PROPOSTA PARA O ENSINO	 61
4.1. INTRODUÇÃO	61
4.2. O PROFESSOR EM GESTALTPEDAGOGIA E SUA FORMA DE ATUAÇÃO PREVILEGIANDO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	62
4.3. O ALUNO	69
4.4. SUGESTÃO PRÁTICA DO USO DA ABORDAGEM GESTALTPEDAGÓGICA E DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA O MANEJO DAS ATIVIDADES DE ENSINO- APRENDIZAGEM	70
4.5. A AVALIAÇÃO	73
4.6. CONCLUSÃO	75

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS	
FUTUROS	76
5.1. CONCLUSÕES	76
5.2. RECOMENDAÇÕES	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	83
ANEXO 1	84
ANEXO 2	85

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - macaco de Köhler	30
FIGURA 2 – Agrupamento	32
FIGURA 3 – Agrupamento	32
FIGURA 4 – Proximidade	32
FIGURA 5 – Semelhança	33
FIGURA 6 – Simetria	33
FIGURA 7 – Figura do cavaleiro	33
FIGURA 8 – Traçado descontínuo	34
FIGURA 9 – Traçado contínuo	34
FIGURA 10 – Continuação	34
FIGURA 11 – Disposição	34
FIGURA 12 – Figura fundo reversível (a)	42
FIGURA 13 – Figura fundo reversível (b)	42

RESUMO

BÖNMANN, Rosana Dias. O USO DA GESTALTPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APLICADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. Florianópolis, 2001. 85f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

Ser ou não ser inteligente? é uma questão que muitos procuram reconhecer em si próprio ou nos outros. E em função de seu significado original, a expressão inteligente foi considerada pelo senso comum como antônimo de um indivíduo desprovido de inteligência, com pouca ou sem capacidade para aprender. O presente trabalho, procura, sem a ambição de esgotar o assunto, apresentar os estudos em Inteligências Múltiplas que desfaz a idéia de uma única inteligência, e reconhece a pluralidade das faculdades mentais dos indivíduos. A gestaltpedagogia, complementa este trabalho alavancando a proposta de desenvolver a personalidade do aluno, levando em consideração a unidade indivíduo-meio, buscando na orientação teoria da gestalt-terapia e psicologia da gestalt os fundamentos necessários que poderão levar o indivíduo a desenvolver-se continuamente em sua capacidade de criar resultados que desejam, sugerindo novos padrões de raciocínio. Será com a fusão coerente das teorias e evitando que elas sejam vistas isoladamente, que se propõe aplicar esta postura no processo de ensino-aprendizagem, quebrando paradigmas em relação a designação de ser ou não um indivíduo inteligente.

Palavras-Chave: Gestaltpedagogia, Inteligências múltiplas, Gestalt, Gestalt-terapia, Pluralidade.

ABSTRACT

BÖNMANN, Rosana Dias. THE USE OF GESTALPEDAGOGY IN THE DEVELOPING THE MULTIPLE INTELLIGENCES IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING. Florianópolis, 2001. 85f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

To be or not to be intelligent? That is a question that a lot of people try to recognize in themselves and in others. And because of its original meaning, the expression intelligent was considered by common sense as an opposite of an individual without intelligence, with little or no capacity for learning. This work has as its aim to present studies of Multiple Intelligences what undo the idea of a single intelligence, and recognize the plurality of the mental faculties of the individuals. The gestaltpedagogy complements this work presenting the proposal of developing the student personality, taking into consideration the until individual-environment, searching in the guidance of the gestal therapy theory and psychology of gestalt the necessary fundaments that can take the individual to develop himself continually in his capacity of creating results they wish, suggesting new patterns of thinking. Taking into consideration the coherent fusion of the theories and the avoidance of seeing them in isolation, this work proposes to apply this posture in the process of teaching-learning, breaking paradgms in relation to the designation of being or not an intelligent individual.

Key-Words: Gestaltpedagogy, Multiple intelligences, Gestalt, Gestalt therapy, Plurality.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

1.1. INTRODUÇÃO

As abordagens pedagógicas têm sido largamente desenvolvidas e discutidas, nos últimos anos, e diversas escolas apresentam iniciativas para melhorar a qualidade de seus métodos pedagógicos, assim aumenta o interesse pela busca em desenvolver ferramentas para maximizar o processo de ensino-aprendizagem.

Aliado a prática educacional também é alvo de discussão, a inteligência, que é considerada por muitos como sendo um facilitador ou um dificultador do processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho busca trazer as contribuições da teoria das Inteligências Múltiplas e da Gestaltpedagogia, para uma discussão sobre o que seja inteligência e se possível quebrar o paradigma conceitual hoje impregnado no senso comum sobre ser ou não uma pessoa inteligente.

Durante décadas, o pensamento sobre inteligência baseado no QI (quociente intelectual), foi capaz de identificar uma série de itens “objetivos” que prediziam com certo sucesso o desempenho escolar de um indivíduo, porém, na realidade seu interesse fundamental era de prever quais alunos provavelmente teriam dificuldades com os currículos escolares padronizados. Entretanto, atualmente sabe-se que esta posição possui uma visão falha da cognição humana, pois têm-se sólidas evidências de que a mente é um instrumento multifacetado, e de múltiplos componentes, e que não pode de qualquer maneira ser capturada num simples instrumento. Busca-se nos estudos mais recentes sobre inteligência, fundamentado em Gardner, estudioso no assunto, subsídios teóricos que unidos e de maneira organizada, poderiam garantir o sucesso para as diferenças individuais no sistema educacional.

A teoria das Inteligências Múltiplas, veio para desfazer a hegemonia de uma única inteligência e em reconhecer a inerente pluralidade das faculdades mentais (GARDNER, 1995).

Este trabalho propõe-se, ainda, à discutir, sobre a abordagem da gestaltpedagogia, que é um conceito pedagógico que se orienta extensamente nas idéias teóricas e práticas de gestalt-terapia e da gestaltpsicologia. Esta abordagem pedagógica está centrada no indivíduo, e que tem

como objetivo desenvolver a personalidade do aluno, levando em consideração a unidade indivíduo-meio, isto é, a relação interpessoal com o professor, colegas de classe, pais e outros. Neste sentido, os objetivos dos educadores se assemelham a de um terapeuta, buscando adaptar o ensino e os meios didáticos ao ser humano, para obter satisfação dos alunos na aprendizagem de um conteúdo ou habilidade.

O desafio se traduz em aceitar que há diferenças individuais, e compreender que elas são relevante para o processo de aprendizagem.

Através da discussão realizada, esta proposta objetiva levar o ser humano a se questionar sobre sua capacidade de administrar-se, ou seja, em se raciocinar em suas atividades diárias, encontrando as idéias principais em tudo que lê ou vê, estimulando-o a comparar informações com aquelas que lhe são conhecidas e o raciocínio crítico e abstrato como a capacidade de perceber relacionamentos e padrões, especialmente aqueles não facilmente detectados pelos sentidos (resolver equações matemáticas, adquirir vocabulário ou escrever), desenvolver-lhe capacidade de manejar ferramentas e a participação consciente em esporte e atividades artísticas.

1.2. ORIGEM DO TRABALHO

Há onze anos como psicoterapeuta e dois anos como professora e instrutora de treinamento em empresas, foi na formação em gestalt-terapia que encontrou-se, ferramentas e fundamentação teórica que dessem subsídios ao processo de desenvolvimento e compreensão do ser humano. De forma análoga na gestaltpedagogia, encontrou-se a possibilidade de alavancar procedimentos educacionais que pudessem permitir reduzir a distância entre o professor-conteúdo-meio e o aluno. Porém faltava ainda alguma coisa.

Com o estudo das Inteligências Múltiplas pode-se constatar que a junção com esta teoria poderia otimizar lacunas existentes no processo psicoterápico e educacional. Acredita-se, que o uso de técnicas para estimular e reconhecer as Inteligências Múltiplas, poderiam auxiliar o desenvolvimento do ser humano como um todo e frente a isso a discussão da inteligência baseada em QI é repensada.

1.3. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Um estudo abordando questões sobre Inteligências Múltiplas e gestaltpedagogia, justifica-se, basicamente, pelos seguintes aspectos;

- a) quebrar o paradigma com relação a designação de ser ou não um indivíduo inteligente, pois separa, divide e limita o sujeito a desenvolver potencialidades outras;
- b) ratificar a idéia de que os indivíduos possuem mentes muito diferentes umas das outras;
- c) mostrar que a percepção passa pelas diferenças individuais e que esta está relacionada a conteúdos internos;
- d) contribuir com profissionais envolvidos com organizações de produção considerando as alterações sofridas pelo processo produtivo seja para obter elevado padrão do produto ou serviço. Atualmente, as empresas buscam desenvolver a capacidade de aprender mais rápido que seus concorrentes. O mundo se tornou mais interligado, complexo e dinâmico. A sugestão do uso da teoria das inteligências múltiplas como meio de desenvolver as capacidades que todos os indivíduo possuem parecem ser, fator importante para o sujeito se adaptar a novas exigências do mercado, permitindo que o ser humano se sinta mais confortável para realizar tarefas complexas e competitivas.

1.4. OBJETIVO

1.4.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do trabalho consiste em rever o conceito de inteligência vigente, confrontando-o com estudos mais recentes sobre o tema, e construir uma proposta para o ensino das inteligências múltiplas segundo a abordagem gestaltpedagógica.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar as teorias das inteligências baseadas nos testes de QI;
- Questionar o insucesso dos indivíduos no teste de QI, considerados como não tendo talento, ou de talento limitado;
- Descrever as características de cada inteligência múltipla, que devem ser contemplado no processo de ensino-aprendizagem;

- Identificar as principais discrepâncias entre o conceito de inteligência tradicional e o das Inteligências Múltiplas;
- Conhecer os principais pontos da teoria da gestalt e da gestalt-terapia que fundamentam o conceito da gestaltpedagogia;
- Identificar características pertinentes a professor e ao aluno à luz da abordagem gestaltpedagógica;
- Vislumbrar os pressupostos teóricos segundo C. Roger, no que diz respeito a aprendizagem centrada no aluno, comum tanto para a gestaltpedagogia quanto para H. Gardner quando trata da prática das inteligências múltiplas (IM);

1.5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi desenvolvido em base bibliográfica, selecionando da literatura, as contribuições de Howard Gardner e da Gestaltpedagogia.

A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica do assunto. Foi feita na literatura especializada, dos livros do próprio autor (Gardner) e de outras fontes que tratam do tema da gestaltpedagogia, os problemas da pesquisa são introduzidos dentro de um quadro de referência teórica para explicá-los. Foi utilizada a revisão histórica, buscando recuperar em vários momentos do temas, conceitos e abordagens, inserindo-os em referências que explicam os fatores determinantes e as implicações das mudanças. Para o levantamento do material utilizado foi adotada a pesquisa bibliográfica, levando a efeito a análise e síntese de diversas publicações sobre os temas abordados, buscando identificar e reunir pensamentos de teóricos

1.6. LIMITAÇÕES DO TRABALHO:

O desafio deste trabalho é buscar na interdisciplinaridade da teoria das Inteligências Múltiplas e da Gestaltpedagogia, os conhecimentos necessários para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, dando uma contribuição aos indivíduos que, de uma forma ou de outra, não se adaptam ou não brilham nos testes padronizados das escolas tradicionais, encontrado nesta proposta uma chance de ajudá-los.

Este trabalho constitui o início para aplicação das bases conceituais, mas o ambiente para o seu desenvolvimento requer mudanças significativas para abarcar estes conceitos.

Devido a amplitude que o tema comporta, este trabalho constitui o escopo inicial para a aplicação da Gestaltpedagogia para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas.

A limitação deste trabalho está ligada principalmente à não aplicação ou experimentação da proposta em um ambiente de ensino, seja escola, universidade, em um ambiente para a educação tecnológica a distância (videoconferência, por exemplo), ou mesmo na área de educação computadorizada, oferecendo por ora sugestão para aprofundamento posterior desta temática.

1.7. DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação está assim dividida:

- Capítulo 1: apresenta o tema e a estrutura do trabalho. Neles são descritos a origem, objetivo, justificativa do trabalho e estrutura.
- Capítulo 2: serão apresentados os estudos que tratam das inteligências com enfoque nas Inteligências Múltiplas, tratadas por Howard Gardner. O objetivo deste capítulo é uma revisão bibliográfica dos estudos da inteligência.
- Capítulo 3: aborda a gestaltpedagogia, com uma breve revisão de seus pressupostos teóricos que a fundamentam.
- Capítulo 4: é uma proposta de ensino fundamentada nas teorias das Inteligências Múltiplas e da Gestaltpedagogia. Neste capítulo são sugeridos alguns procedimentos dentro deste enfoque
- Capítulo 5: apresenta-se as conclusões e as recomendações ao estudo realizado.

CAPÍTULO II

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

2.1. INTRODUÇÃO

Segundo SKINNER (1977, p.174):

“Todas ... as instituições usam reforços pessoais para a obtenção de efeitos adequados. A prefeitura de uma cidade pode induzir seus cidadãos a parar em cruzamentos, multando os que não pararem. Professores usam o fracasso ou a vara para bater em uma mão, ou nota, diplomas, e prêmios em outras, para induzir estudantes a estudar. Sistemas econômicos usam dinheiro, que é permutável por reforços pessoais. Mas estas instituições também clamam por um reforço mais geral. Justificam-se apontando para certas entidades há muito associadas a sistema de valor. Diz-se que o governo promove justiça, conhecimento e habilidades educacionais, e saúde mental psicoterapêutica. Estes são alguns dos valores freqüentemente citados, quando as pessoas perguntam-se acerca deles.

E são os tipos de valores que estão agora sendo fortemente desafiados.

Especialmente os jovens estão começando a fazer perguntas embaraçosas:

- Porque devo servir meu semelhante?
- Porque devo procurar ser admirado por outras pessoas?
- Porque devo evitar a censura ou a crítica?
- Porque devo morrer por meu país?

... Não podemos responder a estas perguntas apontando para absolutos. Não há uma verdade em julgamento de valor. Ninguém detém este tipo de verdade ou pode responder a pergunta apelando para ela. Não é uma questão de que as pessoas deveriam fazer, ou de que é o certo. A questão é, por que certas culturas fizeram, ou deixaram de fazer, com que certas coisas fossem reforços. Se estes valores estão agora sendo desafiados, presumivelmente é porque a engenharia com que a cultura os elaborou foi má”.

Parece que Skinner já suspeitava de que paradigmas deveriam ou iriam ser quebrados, os estudos atuais da inteligência, que têm despertado muito o interesse apontam para isso, que abarque uma melhor interação do indivíduo com o processo de aprendizagem estimulando as inteligências e os levando a tornarem-se aptos a resolver problemas ou, quem sabe criar “produtos” válidos para seu tempo e sua cultura.

Este capítulo apresenta um apanhado geral dos conhecimentos teóricos sobre a inteligência, assim, são apresentados as contribuições trazidas por estudiosos do assunto, fornecendo um quadro teórico que dará o rumo do que é entendido como inteligência neste trabalho.

2.2. O QUE É INTELIGÊNCIA?

PIERON (1969, p.233), descreve a inteligência com quatro significados diferentes:

- Na antiga psicologia das faculdades, a inteligência, a sensibilidade e a vontade correspondiam a todo um conjunto de funções, compreensivo de todos os aspectos da vida mental.
- No estudo do desenvolvimento e sua medida, designa-se, muitas vezes, por inteligência o nível mental, globalmente considerado. Deve-se especificar sempre, nesse caso, que se trata de inteligência “global” (Claraparède).
- termo “inteligência geral” tem sido muitas vezes empregado para designar um fator geral, comum a todas as operações mentais (“fator G” de Spearman; “fator inato das atividades cognitivas” de C. Burt).
- Em psicologia comparada a diferencial, inteligência designa (com especificações variáveis) a capacidade de resolver problemas, de encontrar solução para situações novas, de qualquer espécie. Opõe-se às capacidades instintivas ou aprendidas, mais ou menos automatizadas. Essa capacidade de natureza complexa, dependeria, essencialmente, de uma aptidão hereditária”.

A ‘inteligência’ é um conceito usado e definido de muitas maneiras diferentes. DAVID & RICHARD (1974), dizem que algumas pessoas definem inteligência como a capacidade para adaptar-se a novas circunstâncias; e outras definiriam como a capacidade para lidar com material complexo e abstrato. Eles destacam que estas definições, para a época que foram editadas, não tinham adesão suficiente para ser um conceito contundente. Contextualizando, verifica-se que nenhuma pesquisa da época teve como resultado uma definição clara de inteligência, a postura por muitos psicólogos foi o de não mais perguntar “o que é inteligência?”, especialistas passam a trabalhar de maneira eficiente sem defini-la, decidiram que seria mais útil medi-la. Dedicando-se aos problemas práticos e não aos teóricos (LINDZEI, 1977).

2.3. MEDINDO A INTELIGÊNCIA

Por volta de 1900, atendendo a um pedido das autoridades escolares de Paris, o psicólogo Albert Binet tentou desenvolver um conjunto de testes capazes de identificar se as crianças mentalmente deficientes, supostamente seriam os aprendizes lentos. Se tais crianças pudessem ser identificadas e assim poderiam então ser colocadas em turmas especiais onde

métodos mais adequados de instrução seriam empregados e mais tempo seria devotado à aprendizagem de um assunto. O resultado do trabalho de Binet foi o primeiro teste de inteligência. Junto com Théodore Simon, Binet, preocupou-se em desenvolver testes que relacionassem a idade cronológica com a mental, e não queria, com isso, predeterminar os destinos das crianças, rotulando-as e determinando seus caminhos para o resto da vida, porém os estudos avançaram, e mais tarde, o alemão William Stern divide a idade mental (IM) pela idade cronológica (IC), multiplicando este coeficiente por 100, onde teríamos o quociente de inteligência (QI): $QI = IM/IC \cdot 100$.

A idéia inicial de Binet começa a ser modificada e viciada, iniciando-se a mensurar, taxar e rotular o sujeito testado, com um índice. Considera-se a palavra *teste*. Que em psicologia é uma média de comportamento em uma situação padronizada. “A palavra *padrão* caracteriza o teste como sendo exatamente o mesmo para todos. Além do mais, um teste é apenas uma amostra de comportamento, não cobre toda a amplitude de conhecimento em um dado domínio” (LINDZEI, 1977; p. 481)

No quadro 1 aparecem algumas das perguntas e problemas utilizados por Binet.

Você é um menino ou uma menina?
Quantos anos tem?
Quais são os nomes destas quatro cores?
Dê-me cinco blocos desta pilha.
Repita estes números comigo.
Qual o oposto da palavra grande?
Defina a palavra orgulho.
Qual destes objetos é diferente do resto?
Aponte para o seu nariz.

Quadro 1: Fonte LINDZEI (1977; p. 481).

A partir desta época, os testes de inteligência tem sido usados, fundamentalmente, a fim de ajudar na predição da capacidade para aproveitar o treinamento “intelectual”. Dentro de tal orientação não interessa o que seja inteligência, desde que os testes possam predizer o êxito na realização intelectual. Os resultados de tais testes se baseiam no número total de tarefas

completadas corretamente (e o que existe por trás destes resultados?), por definição os itens de um teste de inteligência seguem alguns princípios orientadores. A proposta de um teste de inteligência é medir aptidões “intelectuais” e não por exemplo, aptidões temperamentais ou motoras, assim conclui-se que os itens de um teste devem ser de natureza “intelectual”. Logo, quando um item está sendo considerado para inclusão em um teste de inteligência, existem outros como idade e a correlação com a realização do teste na “vida real”, ou seja, seria a resposta ou a confirmação do teste de inteligência do dia a dia. Como o êxito na escola ou como usualmente tem se praticado, na seleção de trabalhadores para as várias ocupações buscando garantir êxito em diferentes ocupações e profissões.

DAVID & RICHARD (1974), dizem que esta abordagem baseia-se na crença de que a inteligência é um fator geral “g”, importante na realização de todos os tipos de trabalho. Dúvidas foram lançadas quanto a essa suposição, e foram a partir daí planejados testes de aptidão, especializados, para cada uma das categorias mais importantes de ocupação. No entanto, os resultados dos testes de inteligência apresentam elevada correlação com a maioria dos tipos de eficiência no trabalho.

As diferentes capacidades do homem, quando se exprimem no trabalho ou na escola, revelam, até certo ponto, a “inteligência”, tal como esta é medida pelos testes de inteligência.

Segundos os autores, em observações do fato de que os resultados nos testes de inteligência apresentem correlação com uma variedade de resultados em realizações, poderia ser considerado como prova de que a “inteligência” é uma capacidade geral e unitária do indivíduo. Na realidade, David e Richard dizem que muitos psicólogos sustentam exatamente essa posição. E outros, no entanto, sustentam que os resultados nos testes de inteligência representam a composição de muitas capacidades mentais, diferentes e separadas, tais como raciocínio, memória e aprendizagem. Pesquisas foram feitas com relação a este assunto, e levaram à conclusão na época, de que os testes de inteligência não medem uma única qualidade unitária da pessoa, mas também não medem um simples conjunto de traços separados e não relacionados. A principal maneira utilizada para estudar esse problema tem sido a correlação (instrumento estatístico) de vários testes mentais entre si.

SPEARMAN (1923), acreditava que “g” (fator de inteligência geral, citado anteriormente) media um poder ou uma energia com base neurológica que associava a capacidade de realizar trabalhos intelectuais. Entretanto para compreender seu trabalho, precisa-se considerar

a correlação, que é uma medida da extensão em que duas variáveis estão associadas ou seria também o grau em que duas variáveis, tais como peso e altura, riqueza e realização escolar, variam juntas.

Uma pessoa pode apresentar bons resultados em aritmética, e maus resultados em definições de palavras; pode ser criadora e imaginativa em música, e relativamente pouco criadora em ciência. Mas, normalmente, os que são superiores em uma atividade mental tendem a ser relativamente superior em muitas outras atividades. Tende a ser uma correlação positiva entre quase todas as capacidades do homem. A verdade parece que a organização mental, que determina as habilidades humanas, parece ser muito complexa e merecedora de atenção (NOGUEIRA,1998).

Esta visão que está sendo apresentada neste momento traz conceitos que hoje em dia estão sendo questionados, pelo prisma atual não cabe acreditar na existência de uma única inteligência que seria a responsável pelo desempenho satisfatório do ser humano.

Este é um momento de discussão do qual a inteligência respaldada nos testes de QI, está sendo repensada, os questionamentos a este respeito e os estudos atuais, apontam possivelmente para a quebra do antigo paradigma. O que está sendo colocado em discussão na área da educação e sugere uma revolução na prática de sentir o processo de ensino-aprendizagem são as inteligências múltiplas, que através dos estudos de GARDNER (1994) apresenta um novo tempo de estudar a inteligência, verifica-se os rótulos e denominações que eram fixados, os testes que determinariam seu reconhecimento positivo ou a sua limitação intelectual como membro da sociedade produtiva. Esta característica implicava em menores lucros e o indivíduo carregaria este estigma por longo tempo ou por toda a vida, por mais que algo importante este viesse a produzir ele não estava em conformidade com o padrão avaliativo do momento.

HOWARD GARDNER (1994) é um psicólogo que estudou o desenvolvimento e as habilidades simbólicas em crianças normais e talentosas e a diminuição destas habilidades em adultos com dano cerebral. Seu enfoque não baseia-se apenas na pesquisa psicológica, mas também nas ciências biológicas e em achados sobre desenvolvimento e o uso de conhecimento em diferentes culturas.

GARDNER (1994), analisa junto com sua equipe da universidade de Harvard e percebe que os testes de QI privilegiam basicamente duas áreas, a lingüística e a lógico-matemática, e as escolas em geral também as privilegiam, concluindo que o bom resultado nas

avaliações dos estudantes selecionados para o ingresso nas universidades americanas apresentaram alto QI.

NOGUEIRA (1998; p.III), aponta o caminho que segue a escola “mais uma vez é o meio empresarial quem dita as regras e necessidades ao meio educacional, que corre atrás do prejuízo tentando se preparar às novas demandas de mercado. Neste caso, especificamente, acreditamos que esta demanda fará que a quebre velhos paradigmas e migre para uma formação mais pluralista do alunado” a pergunta é, como ficam os sujeitos que não conseguiram QI alto na avaliação, onde eles serão colocados, será possível o QI determinar o futuro destes sujeitos?

Segundo NOGUEIRA (1998), mais uma vez a regra é quebrada. Muitos possuem carreira de sucesso, gerenciando grupos, atuando como comerciantes ou empresários bem sucedidos.

GARDNER (1994), propõe então a teoria das Inteligências Múltiplas, aqui será usada IM para sua designação, onde a inteligência passa a ser encarada como um espectro de competências, e não só a inteligência como sendo algo único, determinado pelo QI e norteadas pela lógica e lingüística. Nesta visão pluralista o autor propõe a inteligência como: “A capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”(GARDNER 1994, *apud* NOGUEIRA, 1998; p. 5).

Segundo GARDNER (1994), uma análise da cognição deve incluir todas as habilidades humanas para a resolução e elaboração de problemas e não apenas as que por acaso se prestem à testagem, via um formato padronizado.

O resultado de um teste de inteligência tende a exercer um considerável efeito sobre o futuro do sujeito testado influenciando a maneira como os professores pensaram sobre ele segundo GARDNER (1994), o escore em um teste de inteligência de fato prevê a habilidade da pessoa de haver-se com materiais escolares embora preveja sobre o sucesso na vida posterior. Percebe-se uma lacuna nos atuais métodos de avaliação do intelecto, eles não são suficientes afiados a ponto de permitir a avaliação dos potenciais ou conquistas de um indivíduo, como desenvolver meios educacionais que alavanquem satisfatoriamente e prazerosamente este potencial?

GARDNER (1994), pontua a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas, que seriam as “Inteligências Humanas”. Cada estrutura individual não foi até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de

inteligências foi estabelecido. Segundo o autor parece difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências e que estas são relativamente independentes uma das outras, podendo ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

Mas o autor, dando vigor e força a uma idéia já existente, a idéia das inteligências múltiplas, tenta revivê-la a luz do direito de ser discutida e espera demonstrar que inteligências múltiplas é uma idéia cujo tempo chegou.

Em seus estudos Gardner revisou um grande número de fontes e estudos de prodígios, indivíduos talentosos, pacientes com danos cerebrais, *idiots savants*, crianças normais, adultos normais, especialistas em diferentes linhas de pesquisas e indivíduos de diversas culturas.

Segundo GARDNER (1994, p.45), uma lista preliminar foi apoiada por evidências convergentes destas diversas fontes.

“Convenci-me da existência de uma inteligência na extensão em que ela pode ser encontrada em relativo isolamento em populações especiais; na extensão que pôde tornar-se altamente desenvolvidas em indivíduos específicos ou em culturas específicas; e na extensão em que psicometristas, pesquisadores experimentais e/ou especialistas em disciplinas específicas ou em culturas específicas podem postular habilidades centrais que, de fato, definem a inteligência. A ausência de alguns ou de todos estes índices evidentemente elimina uma inteligência candidata. Na roda comum, estas inteligências trabalham em harmonia, então sua autonomia pode ser invisível. Mas quando as lentes de observação adequadas são elaboradas, a natureza peculiar de cada inteligência emerge com suficiente (e não raro com surpreendente) clareza.”

A inteligência, segundo o autor não constitui-se apenas de elementos hereditários e neurológicos isolados, mas também depende do ambiente para a sua expressão. As pesquisas atualmente em neurobiologia apontam para a presença de áreas no cérebro humano representativas de um setor específico de competência e de processamento de informações. Segundo ANTUNES (1998), já existe um consenso de que estas áreas expressem uma forma diferente de inteligência, e que cada uma seja responsabilizada pela solução específica de problemas ou criação de “produtos” válidos para uma cultura.

Segundo GARDNER (1994) haveriam oito diferentes pontos no cérebro humano onde se abrigariam diferentes inteligências. A este conjunto Gardner chama de inteligências múltiplas, que seriam, inteligência linguística, verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica corporal e a naturalista e as inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal).

ANTUNES (1998), destaca oito critérios apontados por Gardner, como essenciais para que uma competência possa ser incluída como uma inteligência. Seriam estes os critérios:

- Identificação da “morada” da inteligência por dano cerebral: um dano em uma parte do cérebro pode afetar as habilidades inerentes a esta inteligência.
- A existência de indivíduos excepcionais em áreas específicas da solução de problemas ou criação.
- Gatilho neural pronto para ser disparado em determinados tipos de informações interna ou externa: seria a capacidade momentânea de “disparar” a inteligência a partir de um estímulo.
- A suscetibilidade à modificação da inteligência por treinamento.
- Uma história de plausibilidade evolutiva.
- Exames específicos por meio de tarefas psicológicas experimentais.
- Apoio de exames psicométricos: os exames psicométricos mostram resultados claros de indícios de inteligência específica. Exemplo: habilidade lógico-matemática, mais reduzido êxito em habilidade espacial.
- Criação de um sistema simbólico específico. Por exemplo as “letras” , as notas musicais, sinais cartográficos e faciais, são sistemas simbólicos diferentes que estão representando uma comunicação e na representação de cada grupo a que se destina.

Estes oito critérios permitem identificar o elenco das inteligências múltiplas e os meios pelos quais podem ser julgadas, estes sinais possibilita o conhecimento das inteligências visto que a localização cerebral destes pontos não constitui tarefa fácil, este suporte então parece clarear o caminho para a sua identificação.

Um conceito interessante trazido por pesquisadores em neurobiologia é o das “janelas de oportunidades”, pesquisas realizadas em laboratório de neurologia comprovaram que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento e que o cérebro humano possui aproximadamente 100 milhões de neurônios os mesmos encontrados no nascimento até o ser adulto e que o diferencial importante entre o bebê e o adulto está no fato de que as ligações telencefálicas não estão desenvolvidas ou completadas, as sinapses (as conexões entre os neurônios) ainda não estão totalmente acabadas. No cérebro de um recém-nascido, as fibras nervosas capazes de ativar o cérebro precisam ainda ser construídas. Os desafios e estímulos a que a criança é submetida em suas experiências levam-na à aprendizagem.

Com este estudo os neurobiólogos começaram a mapear a inteligência, ou melhor, concluíram que para o desenvolvimento de certas habilidades existem épocas propícias e férteis, o que não impedirá seu desenvolvimento posterior, porém ele ocorrerá com maior dificuldade.

O quadro 2 destaca os períodos de maior abertura de cada uma das janelas conhecidas.

INTELIGÊNCIA	ABERTURA DA JANELA	O QUE ACONTECE NO CÉREBRO	QUE GINÁSTICA DESENVOLVER
Espacial (lado direito)	Dos 5 aos 10 anos	Regulação do sentido de lateralidade e direcionalidade. Aperfeiçoamento da coordenação do corpo no espaço.	Exercícios físicos e jogos operatórios que explorem a noção de direita, esquerda, em cima e em baixo. Natação judô e alfabetização cartografia
Linguística ou verbal (lado esquerdo)	Do nascimento aos 10 anos	Conexão dos circuitos que transformam os sons em palavras.	As crianças precisam ouvir muitas palavras novas, participar de conversas estimulantes, construir com palavras imagens sobre a composição com objetos, aprender, quando possível uma língua estrangeira.
Sonora ou musical (lado direito)	Dos 3 aos 10 anos	As áreas do cérebro ligadas aos movimentos dos dedos da mão esquerda são muito sensíveis e facilitam a execução de instrumento de corda.	Cantar junto com a criança e brincar de aprender a ouvir a musicalidade dos sons naturais são estímulos importantes, como também habituar-se a deixar um som de Cd no aparelho de som com música suave quando a criança estiver comendo, brincando ou até mesmo dormindo
Cinestésica corporal (lado esquerdo)	Do nascimento aos 5 ou 6 anos	Associação entre olhar um objeto e agarrá-lo assim como passagem de objeto de uma mão para a outra	Desenvolver brincadeiras que estimulem o tato, o paladar e o olfato. Simular situações de mímica e brincar com a interpretação dos movimentos. Promover jogos e atividades motoras diversas
Pessoais (intra e interpessoais) (lobo frontal)	Do nascimento a puberdade	Os círculos do sistema líbico começam a se conectar e se mostram muito sensíveis provocados por outras pessoas	Abraçar a criança carinhosamente, brincar bastante. Compartilhar de suas admirações pelas descobertas. Mimos e estímulos na dosagem e na hora correta são importantes.
Lógico – matemática (lobos parietais esquerdos)	De 1 a 10 anos	O conhecimento matemático deriva inicialmente das ações da criança sobre os objetos do mundo(berço, chupeta, chocalho) e evoluiu para suas expectativas sobre como esses objetos se comportarão em outras circunstâncias	Acompanhar com atenção a evolução das funções simbólicas para as funções motoras. exercícios com atividades sonoras que aprimorem o raciocínio lógico – matemático. estimular desenhos e facilitar a descoberta das escalas presentes em todas as fotos e desenhos mostrados.
Pictórica (lado direito)	Do nascimento até 2 anos	A expressão pictórica está associada a função visual e, neste curto período de dois anos ligam-se todos os circuitos entre a retina e a área do cérebro responsável pela visão.	Estimular a identificação de cores. Usar figuras, associando-as a palavras descobertas. Brincar de interpretação de imagem. Fornecer figuras de revistas e estimular o uso das abstrações nas interpretações.

Quadro 2: ANTUNES (1998, p. 22-24).

ANTUNES (1998, p.24), destaca que “a grande investigação que marca o final do século é aquela que o homem faz sobre si mesmo e sobre o incrível potencial de diferenças existentes entre as pessoas. A descoberta de si mesmo e a lenta percepção da complexidade do outro constituem um desafio sedutor para todos nós.”

2.4. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

2.4.1. LÓGICO-MATEMÁTICA

É caracterizada como uma das inteligências de maior prestígio dentro das conquistas da sociedade, segundo GARDNER (1994) a competência desta inteligência desenvolve-se no confronto do sujeito/criança com o mundo dos objetos, pois confrontando-os, ordenando-os e avaliando sua quantidade, a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático. Neste experienciar o desenvolvimento da criança prossegue. O indivíduo se torna mais capaz de apreciar as ações que se pode desempenhar sobre objetos, as relações, as afirmativas (ou proposições) que se pode fazer sobre ações reais ou potenciais e os relacionamentos entre estas afirmativas.

Esta inteligência se manifesta na facilidade para o cálculo, na capacidade de perceber a geometria nos espaços, no prazer específico que algumas pessoas sentem ao “descansar” resolvendo um quebra-cabeça que requer pensamento lógico ou ao inventar problemas lógicos enquanto estão no trânsito congestionado ou aguardando em uma longa fila (ANTUNES, 1998).

Todas as inteligências estão presente em todas as pessoas, mas em algumas a inteligência lógico-matemática mostra-se mais acentuada como por exemplo: Newton, Einstein e em alguns engenheiros, arquitetos, economistas, matemáticos, advogados, etc. (ANTUNES, 1998).

2.4.2. INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Esta inteligência caracteriza-se pela capacidade de perceber formas e objetos mesmo quando vistas de diferentes ângulos, é de perceber e admirar a idéia do espaço, elaborar e utilizar mapas, plantas e outras formas de representação, de identificar e de se localizar no mundo visual com precisão, de efetuar transformações sobre as percepções, imaginar movimentos ou

deslocamentos internos entre as partes de uma configuração e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo sem estímulo físico relevante (ANTUNES, 1998).

Ao que indica, a inteligência espacial localiza-se no lado direito do cérebro. Esta forma de inteligência é muito importante para o geógrafo, o arquiteto, o historiador, para o publicitário e os artistas de vários gêneros (ANTUNES, 1998).

Segundo ANTUNES (1998), no cotidiano das pessoas a inteligência espacial é muito importante, pois é ela quem traduz a orientação em diversas localidades, favorece o reconhecimento de cenas e objetos, mapas gráficos, diagramas ou formas geométricas, na sensibilidade de perceber metáforas e, quando, pela imaginação, se constrói uma fantasia com aparência real. O jogo de xadrez impõe um desafio envolvente ao jogador que tem a necessidade de antecipar lances e imaginá-los viáveis ou não.

2.4.3. INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA OU VERBAL

Esta competência caracteriza-se pela capacidade de lidar bem com a linguagem, tanto na expressão oral quanto escrita. Manifesta-se pela capacidade em organizar palavras em uma sentença, pela clareza com que estas pessoas usam as palavras para formar idéias e despertar emoções, são mensagens expressivas, lúcidas, completas e que não se faz necessário o uso de muitas palavras (ANTUNES, 1998).

A manifestação desta inteligência nem sempre se faz através da forma escrita, em oradores, vendedores, ou pregadores que sensibilizam o ouvinte pela clareza com que usam as palavras (ANTUNES, 1998).

ANTUNES (1998), cita o exemplo de Cartola, famoso compositor carioca que utiliza-se de vocabulário lúcido para criar imagens, mesmo com o uso de vocabulário restrito. Usando palavras simples e expressões populares. Cartola tinha a capacidade de criar fortes, comoventes e belas imagens do cotidiano do morro em que vivia.

A aquisição do vocabulário da criança compreende a sua capacidade auditiva que é um fator indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita e a capacidade de ouvir e discriminar sons diferentes (ANTUNES, 1998).

ANTUNES (1998), pontua que a aquisição do vocabulário da criança está diretamente ligada ao que ouve, principalmente de seus pais, o que é verificado quando se compara uma criação em um lar onde muito se fala com a criança e uma creche. O falar bastante com a criança

passa pela sensibilidade de alguém que procura um interlocutor para colher suas impressões, estimulando com audição atenta a expressão de suas opiniões. Mesmo que suas opiniões ou idéias fiquem distantes da realidade, é essencial que a criança opine, cante, invente e sobretudo, disponha de ouvintes estimulantes dispostos segundo ANTUNES (1998, p.46) a “arrancar” depoimentos. Com um ano e oito meses as crianças criadas em um ambiente estimulador ao vocabulário apresenta cerca de 130 a 150 palavras a mais que as crianças oriundas de instituições emudecidas, e com dois anos esta diferença chega a quase 300 palavras.

GARDNER (1994, p.61), destaca 4 aspectos do conhecimento lingüístico que seria de notável/fundamental importância na sociedade humana:

- **O aspecto retórico da linguagem:** É a capacidade de usar a linguagem para convencer outras pessoas a respeito de determinado assunto ou atitude. Um exemplo são os líderes políticos ou religiosos, advogados e é interessante notar esta competência na tenra idade quando uma criança busca argumentos para continuar sua atividade lúdica ou tomar seu segundo sorvete. Aqui ela já começa a cultivar esta competência.
- **Potencial mnemônico da linguagem:** É a capacidade de lembrar de informações abarcando os mais diversificados conteúdos experimentados pelo indivíduo como as regras de jogos e instruções para operar equipamento eletrônico etc...
- **O papel da linguagem na explicação:** A linguagem permanece como meio ideal para transmitir os conceitos e as metáforas que a linguagem oferece é importante para lançar e explicar um novo desenvolvimento científico.
- **Capacidade de usar a linguagem para refletir sobre a linguagem:** Direcionar, ou não, o emissor a refletir sobre um uso anterior da linguagem. Por exemplo: o que você quis dizer com isso?; Você quis dizer X ou Y? estratégia utilizada com frequência pelos psicólogos.

É incontestável o nível de “dependência”, para a comunicação oral e escrita, que a competência lingüística desempenha numa sociedade complexa como a nossa, e é através dela que executamos nossas diversas atividades.

GARDNER (1994), pontua diferenças nas habilidades de uma pessoa que escreve um poema, uma rima ou um romance, e ainda na forma como nossa cultura coloca menos ênfase na linguagem oral e menos ainda na linguagem como um todo.

Embora haja grandes nomes, a linguagem escrita necessita de habilidades adicionais específicas. “O indivíduo deve ser capaz de indicar ou transmitir o conteúdo com palavras que expressem o assunto que deseja apresentar fornecendo contexto para o entendimento do que está sendo escrito já que determinadas fontes de lingüística (gestos, tom de voz) não estão presente” GARDNER (1994, p.74). O uso da linguagem é vital na realização de um trabalho, seja para um cientista, comunicando para os outros seus achados, ou o novelista escolhendo palavras para apresentar um conjunto de idéias, temas, humores ou cenas. Transmitindo com obsessão pela clareza e para atingir a essência da linguagem, no sentido de convencer outros de que sua opinião e sua interpretação de situação é adequada, precisa transmitir ao leitor de forma completa e mais efetiva possível. GARDNER (1994, p.75), descreve que “uma vez que isso tenha sido transmitido, as palavras reais usadas tornam-se menos importantes”. Embora, segundo o autor, para os poetas continua inerente a importância das suas palavras, pois neles a musicalidade na escolha das palavras é um componente significativo para o reconhecimento de um poema, evidente também segundo ele, um poeta treinado para escrever de determinada forma e que já tenha dominado a habilidade, podem usar automaticamente as palavras, e assim a prática do poeta pode levá-lo a adquirir tal fluência para escrever versos a vontade, com a mesma facilidade que outras falam prosa. No entanto esta produção não deve aproximar-se da loquacidade superficial, mas fluir sempre para a crescente profundidade encontrada no conhecimento intuitivo para escolha das palavras que irão tocar o leitor (GARDNER, 1994).

2.4.4. INTELIGÊNCIA MUSICAL

ANTUNES (1998, p.56), faz considerações significativas pontuando que “inteligência musical assim como as demais, não pode ser confundida com talento e que sua competência manifesta-se desde muito cedo, pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade”. A idéia de inteligência é bem diferente “todas as inteligências existem em quase todas as pessoas e as poucas que não as possuem são claramente identificadas por seus problemas de autismo ou deficiência neurológica congênita” (ANTUNES, 1998; p.56). O desenvolvimento das inteligências é notório quando estimulado no apogeu da abertura de sua janela e quando do uso de procedimentos adequados.

Esta competência se manifesta muito cedo, pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. A inteligência

musical percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, denominadas de timbre. A inteligência musical justifica-se como a capacidade de interpretar, escrever, ler e expressar-se pela música: exemplos típicos são: Mozart. Villa-Lobos, Beethoven, Pixinguinha e Cartola que são ou foram capazes de sentir a linguagem sonora do meio ambiente e transportar esses sentimentos para as suas composições (ANTUNES, 1998).

Assim como a inteligência verbal e a lógico-matemática, tem nas letras e nos símbolos geométricos e números um sistema simbólico universal, também a inteligência musical oferece um sistema simbólico acessível e internacional.

Os elementos centrais constituintes da música são o tom (ou melodia), o ritmo: sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados conforme um sistema prescrito e o timbre – as qualidades características de um som (ANTUNES, 1998).

GARDNER (1994), considerando estes elementos centrais da música questiona a importância da audição para a participação musical, porém sinaliza que – a organização rítmica – pode existir independente de qualquer realização auditiva, e provavelmente determinados aspectos da experiência musical são acessíveis a indivíduos que não possam apreciar seus aspectos auditivos. Um outro elemento somado aos elementos centrais se refere aos aspectos afetivo da música, o prazer musical. SCHOENBER (*apud* GARDNER, 1994; p.82), descreve que “música é a sucessão de sons e combinações de sons organizados de modo a exercer uma impressão agradável ao ouvido e sua impressão à inteligência é ser compreensível... estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais e ...esta influência nos faz viver num paraíso de desejos preenchidos ou em um inferno sonhado.”

O psicólogo VITZ (*apud* GARDNER, 1994; p. 83), “demostrou que sons mais agudos evocam um afeto mais positivo nos ouvintes”. Ainda não encontra-se totalmente esclarecido de que forma fatores emocionais e motivacionais estão entretecidos com fatores puramente perceptivos?

GARDNER (1994; p.98), explica que “para apreciar a função dos ritmos no trabalho musical o indivíduo deve ter alguma competência numérica básica. As interpretações requerem sensibilidade à regularidade e proporção que pode às vezes ser bastante complexa. Mas isso permanece pensamento matemático até um nível relativamente básico”.

No desenvolvimento desta competência verifica-se a produção espontânea e brincadeiras de sons exploratórios em bebês, que cantam e balbuciam emitindo sons individuais, produzindo padrões ondulantes e até mesmo ‘imitando’ sons cantados.

2.4.5. INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA

Segundo NOGUEIRA (1998, p.6), esta competência “está relacionada à perfeita forma de expressão corporal, assim como à resolução de determinado problema por meio de movimento do corpo.”

Quando um jogador faz um gol ele não obtém o resultado esperando meramente pelo conhecimento da solução desejada, mas da operacionalização prática desse conhecimento por meio de uma movimentação corpórea expressiva. Esta habilidade, apresenta-se marcante em atletas de diferentes modalidades esportivas, em artesões, mímicos, atores, dançarinos, instrumentalistas e muitos outros.

ANTUNES (1998; p.50), coloca que outro elemento marcante dessa forma de inteligência é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem a motricidade dos dedos quanto os que exploram o uso integral do corpo.

A cultura ocidental atual, carrega preconceitos sobre a valorização de mente e corpo, esta dicotomia prejudica e reforça a visão de que “coisa da cabeça valem bem mais do que coisa do corpo” (ANTUNES, 1998; p.50). Na história da espécie humana os gregos promoviam com entusiasmo atividades artísticas e atléticas, percebendo de forma integral o sentimento entre corpo e cabeça. Um parêntese se faz necessário, os gregos valorizavam os dois (cabeça e corpo) separadamente e não de forma sistêmica, como hoje. Aos poucos este conceito vem ganhando adeptos e quebrando o velho paradigma “*mens sana in corpore sano*” no sentido de buscar uma harmonia entre mente e corpo, com a mente ‘treinada’ para usar o corpo adequadamente e o corpo ‘treinado’ para responder aos poderes expressivos da mente. Para GARDNER (1994, p.162), “este divórcio entre ‘mente’ e o ‘físico’ não raro esteve aliado à noção de que o que se faz com o corpo é o resultado tanto menos privilegiado, menos especial do que as rotinas de resolução de problemas desempenhada principalmente através do uso da linguagem, da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato.”

A inteligência corporal completa um trio de inteligências relacionadas a objetos manipulados ou transformados, como a inteligência lógico-matemática, que cresce a partir da

padronização de objetos em conjunto numéricos; a inteligência espacial, que focaliza na capacidade do indivíduo de transformar objetos dentro do seu meio e de orientar-se em meio a um mundo de objetos no espaço; e a inteligência corporal, que, focalizando internamente, é limitada ao exercício, acarreta ações físicas sobre os objetos no mundo (GARDNER, 1994).

Segundo o autor o corpo é um recipiente do senso do eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades singularmente humana.

2.4.6. INTELIGÊNCIA PESSOAL

Dentro de cada cultura a simbolização da inteligência pessoal representa sentimentos de seus próprios meios que tornam-se diferentes entre si, o que poderia ser patológico em um cenário pode ser considerado normal em um outro. Esta competência está dividida em inteligência interpessoal e intrapessoal.

A separação das duas inteligências é meramente artificial, sob circunstância comum, nenhuma das duas formas de inteligência pode desenvolver-se sem a outra.

GARDNER (1994 p.187), coloca que a cobrança é muito maior, muito mais forte em torno das inteligências pessoais: “é incomum o indivíduo que não tente desenvolver seu entendimento da esfera pessoal para melhorar seu próprio bem estar ou seu relacionamento com a comunidade”. O autor afirma que um sentimento de “eu” prova ser um elemento chave na esfera das inteligências pessoais, ele emerge de uma combinação ou fusão do nosso conhecimento intrapessoal e interpessoal, as diferenças nos sentidos de “eu” refletem o fato de que a fusão ocorre de maneira amplamente divergente, dependendo dos aspectos da pessoa e nas diferentes culturas.

Para GARDNER (1994) o termo *senso de eu* refere-se ao equilíbrio atingido por cada indivíduo – e cada cultura – entre os estímulos de “sentimentos internos” e as pressões de “outras pessoas” (meio). As inteligências pessoais correspondem a capacidade de informação – uma direciona para dentro e outra para fora – que encontram-se disponíveis para qualquer bebê humano como parte do seu direito de nascimento em sua espécie.

2.4.6.a. INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

Baseia-se na capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos, a diferença em seus estados de ânimos, suas motivações, suas intenções e seu temperamento.

Caracteriza-se também, por pessoas preocupadas com sua aparência, seu desempenho social, e com a intensidade com que são positivamente lembrados (ANTUNES, 1998).

É poder discriminar entre os indivíduos seus vários humores. Para um adulto hábil é fazer a leitura das intenções e desejos, mesmo ocultos, de muitos indivíduos, possibilitando para este indivíduo influenciar este ou o grupo. E são exemplos de pessoas que usavam a inteligência interpessoal, os líderes religiosos, políticos carismáticos e certos escritores. ANTUNES (1998), diz que em níveis mais profundos, essa inteligência permite que o adulto e o adolescente identifiquem intenções, simulações e desejos em outras pessoas, mesmo que elas não os tornem muito explícitos.

2.4.6.b. INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

GARDNER (1994, p. 185), a define como voltada para o “acesso à nossa própria vida sentimental” – segundo o autor é a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre sentimentos, basear-se nela como um meio de entender e orientar nosso comportamento, discriminando-o, e com base nesta percepção o indivíduo torna-se mais envolvido ou retrai-se de uma situação. Bem como, esta inteligência permite que se detecte sentimentos mais complexos, como exemplo a do romancista – Prost ou no velho sábio que se baseia em sua riqueza de experiência interna para aconselhar os membros de sua comunidade.

2.4.7. INTELIGÊNCIA NATURALISTA

É a capacidade de realizar qualquer tipo de discriminação no campo da natureza, reconhecendo, respeitando e estudando outros tipos de vida que não só a humana. Característica esta, notada nos biólogos e principalmente nos ecologistas.

A inteligência naturalista foi descrita por Gardner em 1996, somando a oitava no grupo já existente. Em 1997 em São Paulo, Gardner explicou, em importante seminário, como estas inteligências se manifestam: “são pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras, uma atração pelo mundo natural, a sensibilidade para identificar e entender a paisagem e sentimento de êxtase frente ao mundo não construído pelo homem.” (ANTUNES, 1998 p.62).

Darwin, Mendel, Villa-Boas e Burle Marx estão presentes entre as muitas pessoas que se destacam com esta inteligência, mas que também pode ser percebida nos botânicos, geógrafos, paisagistas e jardineiros.

ANTUNES (1998, p.63), destaca que o estímulo da inteligência naturalista caminha ao lado do exercício cinestésico corporal e interage com a sensibilidade olfativa e auditiva e com o emprego de múltiplas habilidades operatórias: “a criança, ao descobrir o mundo maravilhoso da natureza, acaba por comparar, relacionar, deduzir, classificar, analisar e sintetizar”. Cabe aos professores e pais sugerir por exemplo atividades de caminhada, observação da chuva (que cheiro tem, que cor fica o céu), ouvir o canto dos pássaros, o barulho das ondas quebrando na areia e nas pedras, as nuvens correndo e firmando desenhos no céu, a temperatura e a umidade do ar e como os animais se comportam diante disso. E estimular a criança a perceber o seu meio e como ela faz parte deste todo.

Estas atividades simples de serem desenvolvidas nas crianças propiciam um treinamento valioso para a sociedade e a empatia, fazendo crescer oportunidades para jogos também estimuladores das inteligências pessoais (ANTUNES, 1998).

2. 5. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O conceito de inteligência emocional foi consagrado no livro do mesmo título escrito por Daniel Goleman, psicólogo Ph. D da universidade de Harvard (EUA) e, desde a década de 80, articulista do jornal The New York Times. Goleman credita a expressão “inteligência emocional” ao doutor Peter Saloy, da Universidade Yale, mas foi a partir da repercussão de seu livro, em 1995, e do movimento de estudos do cérebro humano, que caracteriza a década de 90, que o tema alcançou dimensão muito mais expressiva, sendo essas pesquisas reconhecidas por Harvard, uma das mais importantes universidades do mundo, onde o diferencial competitivo pode estar no gerenciamento das forças emocionais, ou seja, na forma como os indivíduos lidam com a raiva, motivação, fé, disciplina, superação de limites e frustrações (GOLEMAM, 1995).

Baseada na idéia de alfabetização emocional, ou seja, de que toda pessoa é capaz de aprender a lidar de forma competente com suas emoções, essa teoria refere-se à mente emocional como uma estrutura, a sede das “habilidades do coração”, e reconhecê-la é a melhor maneira de prever o sucesso em qualquer área.

Segundo GOLEMAN (1995), a inteligência emocional é uma qualidade não mensurável no teste de QI (quociente intelectual), formando um conjunto de habilidades como autoconsciência, administração das emoções, automotivações, empatia e a arte do relacionamento, que inclui a capacidade de trabalhar em grupo. A proposta do autor é levar inteligência à emoção; e levar a cognição para o campo do sentimento. “as emoções enriquecem; um modelo mental que as ignore se empobrece” (GOLEMAN, 1995; p.54). É a ênfase aos pensamentos (metacognição) sobre os sentimentos.

Goleman reconhece os estudos das IM de Gardner, mas o autor acrescenta que a dimensão da inteligência pessoal é pouco explorada por Gardner, basicamente é fortemente calcado no modelo mental da ciência cognitiva, enfatizando assim a percepção – a compreensão de si e dos outros nas motivações, nos hábitos de trabalho e no uso dessa intuição na própria vida e na relação com os outros. No entanto, Goleman destaca que o campo da emoção também se estende além do alcance da linguagem e da cognição, para ele falta investigar mais detalhadamente o papel do sentimento nessas inteligências. Desta forma “deixa inexplorado o mar de emoções que forma a vida interior e os relacionamentos tão complexos, tão absorventes e muitas vezes, tão desconcertantes que deixa de lado o que há de intelectual nas emoções e o que há de emocional na inteligência” (Goleman, 1995; p.52).

Para ele, Gardner, reflete a psicologia da época, com ênfase na psicologia da cognição, e que a psicologia acadêmica ainda está dominada pelos behavioristas como E.F. Skinner, onde só o comportamento objetivamente constatado, poderia ser estudado com precisão científica, e toda a vida interior, inclusive as emoções, estariam interditadas à pesquisa científica, GOLEMAN (1995).

Com a chegada da “revolução cognitiva” o foco da ciência psicológica voltou-se para como a mente registra e armazena informação e a natureza da inteligência. E a idéia de estudar as emoções continua calada, as emoções não têm lugar na inteligência e apenas confundem nosso esquema de raciocínio, segundo os cientistas cognitivos.

GOLEMAN (1995) continua dizendo que estes cientistas (cognitivos), tenderam a estudar o computador como modelo operacional da mente, o conhecimento de como a mente processa informação. “O modelo cognitivo é nesse aspecto, uma visão empobrecida da mente, uma visão que não explica os sentimentos que dão sabor ao intelecto” GOLEMAN (1995 p.53).

Um diálogo entre Goleman e Gardner (GOLEMAN, 1995 P.54):

Quando perguntei a Gardner por que ele dá mais ênfase aos pensamentos sobre os sentimentos, ou metacognição, do que às emoções em si, ele admitiu que tendia a ver a inteligência de uma maneira cognitiva, mas disse:

- Quando escrevi pela primeira vez sobre inteligências pessoais, eu estava falando de emoção, sobretudo em minha idéia de inteligência intrapessoal: um dos componentes é a sintonia emocional consigo mesmo. Os sinais de sentimento-visceral que recebemos é que são essenciais para a inteligência interpessoal. Mas, em seu desenvolvimento prático, a teoria da inteligência múltipla evoluiu e se concentrou mais na metacognição – ou seja, na consciência que se tem do próprio processo mental – do que em toda a gama de aptidões emocionais.

- Ainda assim, Gardner reconhece como essas habilidades emocionais e relacionais são cruciais no corpo-a-corpo da vida. Ele ressalta.

- Muitas pessoas com 160 de QI trabalham para outras com 100 de QI, caso as primeiras tenham baixa inteligência intrapessoal e as últimas, alta. E, no dia-a-dia, nenhuma inteligência é mais importante do que a intrapessoal. Se não a temos, faremos escolhas errôneas sobre quem desposar, que emprego arranjar, e assim por diante. Precisamos treinar as crianças em inteligência intrapessoais na escola.

Gardner, concluiu junto com outros psicólogos que o antigo conceito de QI gira em torno de uma estreita faixa de aptidão lingüística e matemática e que o bom desempenho em teste de QI faz uma previsão direta do sucesso em sala de aula, mas se os caminhos da vida se desviam da academia, deve-se adotar uma visão mais ampla de inteligência, trazendo a investigação ao reconhecimento de como é crucial a inteligência “pessoal” ou emocional.

SALOVEY (*apud* GOLEMAN, 1995; p.55) incluiu as inteligências pessoais de Gardner em sua definição básica de inteligência emocional, expandindo essas aptidões em 5 domínios principais.

1 – conhecer as próprias emoções: autoconsciência, reconhecer um sentimento quando ele ocorre – é a pedra de toque da inteligência emocional.

2 – lidar com emoções: lidar com os sentimentos para que sejam apropriados é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência, é a capacidade de confortar-se, de livrar-se da ansiedade, tristeza ou irritabilidade.

3 – motivar-se: pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, o autocontrole emocional – saber adiar a satisfação e conter a impulsividade.

4 – reconhecer emoções nos outros: empatia, é a capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é a “aptidão pessoal” fundamental. É escutar as emoções do mundo externo, que indicam o que os outros precisam ou o que querem.

5 – lidar com relacionamento: é a aptidão de lidar com as emoções dos outros. Esta aptidão reforça a popularidade, a liderança e a eficiência interpessoal. Os indivíduos interagem tranquilamente com os outros.

Segundo GOLEMAN (1995), as falhas em aptidão emocional podem ser remediadas, cada campo representa um conjunto de hábitos e respostas que, com o devido esforço, pode ser aprimorado, mesmo sendo de ordem neural as aptidões, o cérebro é flexível, e está em constante aprendizagem.

2.6. INTELIGÊNCIA PICTÓRICA

A inteligência pictórica surge com o professor Nilson Machado, em 1996, coloca que os recursos pictóricos tornam-se elementos fundamentais na comunicação e na expressão de sentimentos, manifestando personalidade, características ou sintoma diversificados de desequilíbrio psíquicos. A inteligência pictórica é identificada por meio do traçado, pela sensibilidade para dar movimento, beleza e expressão a desenhos e pinturas, seja uma apresentação clássica ou um desenho publicitário (ANTUNES, 1998). Identifica-se uma polêmica entre Machado e Gardner, este último acredita que a inteligência pictórica é o fluxo de três inteligências atuando de forma simultânea, não acredita que essa possibilidade (pictórica) caracterize uma inteligência, a menos que ela passe pelos oito pontos básicos para sua existência, como já foi analisado (ANTUNES, 1998).

“Ao descrever as inteligências, está-se lidando com capacidades que podem ser mobilizadas pelos valores de uma cultura, e não pelos comportamentos que são, eles próprios, valorizados de uma maneira ou outra” (GARDNER, 1995; p.46).

Esta maneira de falar (inteligência pictórica), segundo GARDNER (1995) é uma abreviatura para inteligência musical, espacial, lingüística e ainda outras. A cultura pode favorecer ou impedir a possibilidade de *usos artísticos* da inteligência. A inteligência espacial pode ser explorada esteticamente por um escultor; não-artisticamente por um geômetra ou cirurgião. Um sinal musical pode funcionar não-artisticamente, como acontece com os toque de corneta nas forças armadas. Picasso é um ícone caracterizador das inteligências espaciais,

cinestésica corporal e interpessoal. ANTUNES (1998) acrescenta que o pintor, o ilustrador ou mesmo o especialista em computação gráfica não expressem a qualidade específica da inteligência pictórica, pois ele tem a sensibilidade (Inteligência espacial) para captar a composição que ilustra, a destreza (Inteligência cinestésica) para executar essa composição e a capacidade para perceber como outras pessoas podem valorizar os traços ou pintura apresentada (Inteligência interpessoal). GARDNER (1995, p.46), conclui: "...então, o exercício de uma determinada inteligência de maneira artística envolve um julgamento de valor."

2.7. CONCLUSÃO:

As contribuições teóricas apresentadas neste capítulo, explicam os conceitos e formas como é tratada a inteligência.

A teoria das IM foi desenvolvida sobre o enfoque da cognição humana e sua implicação na educação merece ser considerada.

Uma contribuição significativa trazida com este estudo é o papel da estimulação da inteligência, a visão pluralista do homem e as diversas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresenta-las.

A simbiose entre a carga hereditária milenar desenhada no mapa genético de cada um, e as interações do sujeito com o meio e a cultura, torna-o ator de seu ambiente onde se move a história. O combate à idéia de uma "inteligência geral", repousa segundo este estudo, no repúdio dos processos educacionais que imaginam que todos são semelhantes e devem dispor de recursos pedagógicos iguais. Carregamos por quase um século os conceitos de QI, rotulamos e predeterminamos o futuro de diferentes sujeitos, e agora que conseguimos destacá-lo, deve-se ter o cuidado para não receber de braços abertos outro tipo de testagem, de mensuração para rotulação das inteligências ou das emoções, no caso das inteligências emocionais.

A proposta deste trabalho é que o ser humano merece uma educação centrada na individualidade de suas inteligências, na singularidade do indivíduo e no respeito a ele, remete-se aos princípios da aprendizagem centrada no aluno e seu princípio central de que não se pode ensinar diretamente a uma outra pessoa, pode-se somente, facilitar-lhe a aprendizagem.

Uma outra luz é lançada quando se trata da inteligência emocional, que estaria relacionada ao equilíbrio perfeito das inteligências pessoais (inter e intra). Estimular o desenvolvimento das inteligências, pode levar o indivíduo a desenvolver a capacidade de

compreender pessoas, no caso das inteligências pessoais, e levá-los a ação que engrandecem seu tempo e as relações comunitárias, assim também, como poderá levá-los a uma sedução voltada especificamente para seus interesses pessoais. No primeiro caso, a inteligência intrapessoal transformou-o em educador das massas; no segundo, em brilhante manipulador. Acima de tudo a educação deve privilegiar a ética, que deve estar presente em todo o processo de aprendizagem.

A quebra de paradigma que se refere ao conceito de “ser ou ter” inteligência, sugere grande otimismo. A identificação das inteligências múltiplas constitui inúmeras aberturas para a sociedade no sentido de dar possibilidades para que todos desenvolvam suas competências e juntos construam um mundo melhor

CAPÍTULO III

GESTALTPEDAGOGIA

3.1. INTRODUÇÃO À TEORIA DA GESTALT:

O estruturalismo é uma abordagem iniciada por Wilhelm Wundt em Leipzig, Alemanha. Considerada como responsável pelo primeiro laboratório de psicologia experimental, tornou-se conhecida como estruturalismo. Edward Titchener, foi uma figura dominante na psicologia americana durante as três décadas do século XX, trouxe a teoria do estruturalismo para a América. Essa primeira escola de psicologia teve como modelo as ciências físicas, e seu sucesso deve-se, por identificar os elementos fundamentais do mundo físico. Os estruturalistas desenvolveram uma técnica chamada introspecção, que empregava sujeitos treinados para relatarem com detalhes precisos suas experiências subjetivas sob diversas condições de laboratório. Os estruturalistas buscavam, desta maneira, identificar os elementos fundamentais da experiência mental, e conseqüentemente a estrutura da mente. Supunha-se que a introspecção revelasse o conteúdo da mente humana normal e consciente. Julgava-se ainda que a mente era tão generalizável que mesmo um pequeno número de sujeitos, estudados de forma intensiva, poderia levar à descoberta dos elementos básicos e estruturas mentais. Para Titchener a psicologia era o estudo científico da consciência, e a introspecção, o método de observação científica (LINDZEY, 1977).

Os detalhados conceitos de Wundt e Titchener não são mais importantes atualmente. O principal significado contemporâneo do estruturalismo é o ter proporcionado um ponto de vista, contra o qual outras teorias puderam se opor.

“Enquanto o estruturalismo buscava resolver os mistérios do comportamento pela análise dos eventos mentais em suas partes fundamentais, os gestaltistas consideraram como sendo o mais significativo aspecto da experiência sua totalidade e inter-relacionamento. Para eles, qualquer tentativa de analisar o comportamento estava condenada a falhar porque perdia a mais importante e distintiva característica da experiência – sua totalidade, organização e configuração. Nenhum estímulo tem um sentido ou significado constante; tudo depende do padrão de eventos circundantes. A água morna é sentida como quente por uma pessoa que tenha estado com a mão imersa em água gelada, mas é sentida como fria quando a mão esteve anteriormente na água quente” (LINDZEY, 1977; p.17).

A psicologia da Gestalt, como o estruturalismo, focalizou a experiência subjetiva e a exploração da consciência. Entretanto não confiou tão intensamente em sujeitos treinados, interessando-se muito mais por relatos de observadores não treinados sobre experiências que

ocorriam fora do laboratório. Tal relato não estruturado da experiência, apresentado como abordagem fenomenológica, dirigiu o interesse da psicologia da gestalt para os processos de pensamento, raciocínio e solução de problemas. A outra área sobre a qual o gestaltismo produziu impacto foi a percepção – particularmente a percepção visual (LINDZEY, 1977).

A teoria da gestalt teve como seus precursores; Max Wertheimer, com o estudo da organização da percepção visual e de leis de organização na percepção como: a lei da semelhança, proximidade, continuidade, direção e lei da pregnância ou boa forma ou ainda fechamento e Wolfgang Köhler, psicólogo alemão, e figura pioneira no estudo da psicologia gestáltica, estava estudando o comportamento de macacos.

“A um chimpanzé foi dado o problema de alcançar com duas varas uma banana do lado de fora de sua jaula; cada vara sozinha era muito curta. O chimpanzé tentou cada vara durante algum tempo e desistiu. Mais tarde, enquanto brincava com as varas, acidentalmente descobriu que poderiam encaixar-se para formar uma vara longa. Com uma expressão que parecia dizer ‘Eureca!’ correu para a extremidade da jaula e puxou a banana. O macaco teve um ‘insigt’” (LINDZEY, 1977; p.207).

“A aprendizagem tipo ‘insigt’ é o resultado repentino no desempenho – de fato ocorre, mas exige um longo passado de aprendizagem prévia e de aprendizagem de como aprender. A disposição para aprender pode formar a base para a aprendizagem tipo ‘insigt’” (LINDZEY, 1977; p.207).

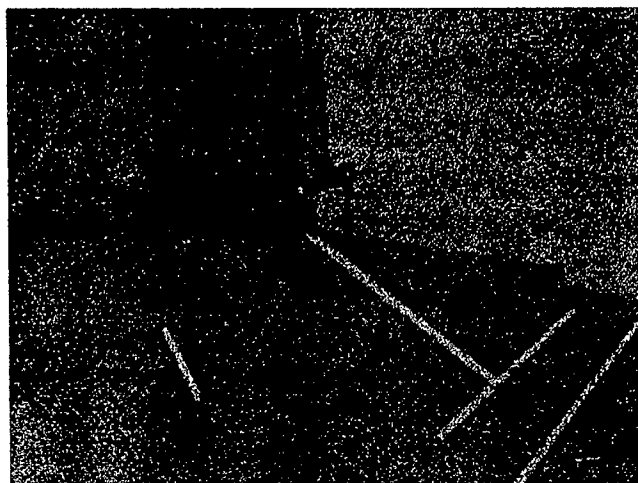


Figura 1: Macaco de Köhler. Fonte: Lindzey, 1977

Entre os autores contemporâneos:

- Kurt Lewin com a teoria de campo que sucintamente falando abarcaria o entendimento da pessoa como um todo, ou seja, que seu comportamento só se torna compreensível a partir de sua visão dentro de determinado campo no qual se encontra em relação. “Assim, objetos

e pessoas só são compreendidos quando são vistos na sua relação total com o ambiente que o cerca” (PONCIANO, 1985, p.95). A situação comportamental é vista como um todo, da qual decorrem partes diferenciadas;

- Kurt Goldstein, psicólogo gestaltista, fundamentou a teoria holística de que “o homem deve ser entendido como um organismo integrado e não como uma seriação mecânica de unidades distintas” (BUROM, 1978; p.19);
- Frederic Salomon Perls fundador da gestalt-terapia, fez a ponte da teoria da gestalt a uma nova forma de terapia;
- Paul Goodman, relacionou pontos de vista na gestalt-terapia ampliando e desenvolvendo a gestaltpedagogia, pois dedicava-se a utilizar-se das perspectivas da gestalt-terapia para criticar a sociedade e em especial o sistema educacional americano. Crítico e de personalidade multifacetadas Goodman mostra sua abrangência como escritor abarcando obras filosóficas, políticas, pedagógicas e trabalhos literários-científicos (BUROW, 1985).

3.2. LEIS DA GESTALT

WERTHEIMER (1923), propõe princípios da percepção, e no seu contexto, falava da organização da percepção visual, das leis que regem os modos como as pessoas percebem os objetos no espaço. São as leis da visão.

----- A idéia é transpor, passar estas leis que controlam a estrutura da visão física para os modos como as pessoas percebem a realidade que as circunda, em termos de comportamento. Embora esta passagem possa ser considerada inadequada, estas leis serão muito úteis analogicamente e sob o ponto de vista existencial, psicoterapêutico e pedagógico.

PONCIANO (1985, p.68), descreve que “Partindo do princípio que o homem é um todo integrado, que se relaciona com o universo como um todo no qual está, também ele, todo imerso, podemos afirmar que o modo como as pessoas vêem fisicamente a realidade externa, geográfica, têm muito a ver com o modo como elas se relacionam com seu meio comportamental e psicológico. É aí que nos baseamos para semelhantes transposições”.

Observe e sinta os princípios que serão citados, eles são exemplos da extensão existencial a que foi referido acima.

Estas leis podem encontrar uma imediata aplicação no processo de aprendizagem, quanto no psicoterapêutico. As teorias de Köhler, Koffka e Wertheimer, sustentam que a

percepção de formas constitui uma propriedade inata do sistema visual, quando vê um objeto situado contra um fundo, ele se destaca do fundo, denomina-se figura-fundo. Segundo os psicólogos da gestalt (LINDZEI, 1977), a relação figura e a experiência da cor (identificação), são respostas inatas às sensações visuais. Outro aspecto importante da percepção visual da forma é o *agrupamento perceptual*. Tende-se a organizar o campo ou mundo visual em grupos significativos de objetos, configurações ou estímulos. Como é o caso das leis da percepção visual apresentada anteriormente. O agrupamento ilustra claramente a noção geral da gestalt de que o todo é diferente da soma de suas partes. Uma cena global depende de como se vê a relação figura e fundo e de como as várias partes da cena estão organizadas uma em relação às outras.

Observe as figuras 2 e 3, sobre os Princípios da Organização da Percepção de Wertheimer (LINDZEY, 1977; p.115).



Figura 2: Agrupamento



Figura 3: Agrupamento

Do agrupamento perceptual obtém-se várias leis como: a lei de organização da percepção da gestalt, pela qual os itens são agrupados em termo de aproximação, semelhança, continuidade, ...,

- Proximidade: os elementos próximos no tempo e no espaço tendem a ser percebidos juntos. Ítens próximos um do outro são percebidos como um todo. Na figura 4, vê-se três conjuntos de duas linhas cada; não seis linhas separadas.

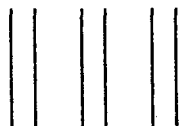


Figura 4: Proximidade

- **Semelhança:** itens que se parecem mais estreitamente uns com outros são percebidos como unidade. Na figura 5, fileiras de círculos e quadrados são vistas como duas fileiras de quadrados e uma de círculos; não vemos três fileiras horizontais de círculos e quadrados.

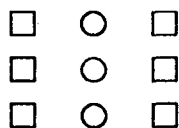


Figura 5: Semelhança

- **Simetria:** itens que formam unidade simétricas, são agrupados juntos. Na figura 6 vê-se três conjuntos de parênteses; não seis linhas desconectadas.



Figura 6: Simetria

- **Fechamento:** itens são percebidos como formando uma unidade completa, mesmo que estejam interrompidos por lacunas. Na figura 7 vê-se antes um cavalo e seu cavaleiro do que uma série de cacos quebrados. O fechamento (ou *pragnanz*) constitui o fundamento da camuflagem. O indivíduo tende em direção a finalização. Uma figura é vista como uma imagem completa, limitada – a pessoa que está percebendo chega mesmo a compensar visualmente falhas no contorno da figura como, por exemplo, quando vê estes pontos separados como a figura de uma elipse (figura 8 e 9).



Figura 7: Figura do cavaleiro

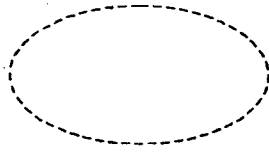


Figura 8: Com traçado descontínuo



Figura 9: Com traçado contínuo.

- **Continuação:** itens com as mínimas interrupções são percebidos como unidade. Na figura 10 vê-se uma linha curva e uma linha reta; e não uma reta com pequenos semicírculos acima e abaixo dela.

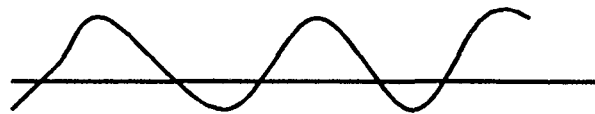


Figura 10: Continuação

- **Disposição objetiva:** quando vê-se um certo tipo de organização, continua-se a vê-lo, mesmo quando o fator do estímulo que levaram à percepção estão ausentes (figura 11).



Figura 11: Disposição

3.3. GESTALT-TERAPIA

“Gestalt é um todo, um completo em si, permanecendo um todo. Se desfizemos uma gestalt, temos partículas e pedaços, e não mais um todo”(PERLS,1973; p.132). Gestalt é uma palavra de origem alemã que significa configuração, estrutura. “O processo terapêutico começa por essa visão de inteireza, de estar todo no processo. Do ponto de vista da relação, ela supõe que ambos se encontrem em um campo único e unificado de forças, e a noção de totalidade ocupa um lugar central na teoria da gestalt-terapia”(RIBEIRO,1994; p. 16).

A gestalt-terapia é um modo de agir, de conceber a realidade a partir das necessidades do indivíduo.

Uma de suas bases é viver no presente, no aqui e agora. Ela é rica de propostas e oferece muitas possibilidades de ser operacionalizadas, mas existem elementos que a distingue de qualquer outra forma de terapia.

Yontef (*apud* Ribeiro 1994 p. 14) diz que há três princípios para uma terapia ser chamada de gestalt-terapia:

1 – a gestalt-terapia é fenomenológica: sua única finalidade é a consciência e sua metodologia é a metodologia da awareness;

2 – a gestalt-terapia é baseada completamente no existencialismo dialógico, isto é, no processo Eu-Tu, Contato-saída;

3 – o conceito básico da gestalt-terapia e sua visão de mundo são baseados no holismo e na teoria de Campo.

Segundo BUROW (1985), Fritz Perls era um homem de personalidade complexa. Era homem de teatro, de forte personalidade, vaidoso. Integrou diversas contribuições ao seu trabalho, particularmente de religiões orientais, meditação e trabalhos corporais. É designado o “fundador, o pai da gestalt-terapia”. Foi Perls quem cunhou o conceito “gestalt-terapia” em trabalho conjunto com Hefferline, que foi co-autor do segundo livro de Perls e experimentou com seus alunos da universidade de Columbia os exercícios da “terapia da concentração”, descreveu os resultados, o que veio a fazer parte do início do livro *Gestalt Therapy* de Perls.

Fritz Perls nasceu em Berlim no dia 08 de Julho de 1893. De formação psicanalítica ortodoxa, trabalhou a partir de 1926 com o psicólogo gestáltico Kurt Goldstein. As dúvidas cresceram em relação às diferentes concepções da psicanálise e adotou a concepção de Goldstein de que “o homem deve ser entendido como um organismo integrado e não como uma seriação mecânica de unidades distintas” (BUROW, 1985; p.20).

Com o tempo, seus estudos foram se afastando da psicanálise ortodoxa, esforçando-se em desenvolver uma nova forma de terapia. No livro apresentado em 1947 – “O ego, a fome e a agressão” – resumia toda sua crítica à psicanálise e desenvolveu uma nova forma de terapia, apresentada detalhadamente em 1951 como Gestalt-terapia.

Em 1946, Perls trabalhou nos EUA e se tornou membro do Instituto Esalen onde escreveu a maior parte de *A Abordagem Gestáltica*. Os anos que se seguiram foram marcados por

sua atividade como terapeuta e pela progressiva difusão de seus princípios. Faleceu em 14 de Março de 1970.

Paul Goodman preocupava-se mais com as consequências político-pedagógicas. Assim ambos Perls e Goodman diferentemente, deram importante impulso ao desenvolvimento da gestalt-terapia e da gestaltpedagogia (Burow, 1985).

Segundo BUROW (1985), Paul Goodman, nasceu em 1911, em Nova York. Em 1931 estudou literatura inglesa na iniversidade de Chicago, lecionou na mesma universidade, sendo demitido em 1940 devido a homossexualidade.

Nos fins dos anos quarenta funda com Perls o Institute For Gestalt Therapy (Nova York e Cleveland). Em 1945, por se negar a prestar o serviço mitlitar, é condenado à prisão. Lá escreve um “manifesto anarquista”.

Goodman também demostra sua abrangente obra como escritor. Esta abrange filosofia, política, pedagogia e trabalhos literários-científicos. O principal mérito de Paul Goodman reside no fato dele ter relacionado pontos de vista na gestalt-terapia com questionamentos político-pedagógicos. Faleceu em 1972.

3.4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.4.1. GESTALT-TERAPIA E HUMANISMO

O humanismo filosófico designa uma concepção do mundo e da existência, que tem o homem como centro. A gestalt-terapia se coloca ao lado das psicoterapias humanísticas, o que significa, que contém e promove a idéia do homem como centro, como valor positivo, como capaz de se autogerir e regular-se.

O homem é naturalmente o centro das coisas, segundo HEIDEGGER (*apud* PONCIANO, 1985; p.28) “só o homem existe, as coisas são”. O homem se faz, ele tem a capacidade de se realizar. Segundo PONCIANO (1985, p.28), o “universo deve ser pensado a partir do homem”. Guerras, inovações científicas, conquistas aeroespaciais, reformas, instituições só têm sentido a partir do homem e para o homem. “No momento em que o homem pessoa desaparece para que estas *coisas* sejam, o *homem* deixa ou é impedido de *existir*. O mundo que caminha além do homem, sem o homem, ainda que através dele, é um mundo caminhando para a desumanização” (PONCIANO, 1985; p.28).

PONCIANO (1985), afirma que o humanismo é uma teoria do homem, é o homem criando a si mesmo, existindo, tomando posse de si e do mundo e não a aplicação de uma teoria no homem. Este homem transcende à teoria do homem. E só assim ele pode ser entendido como centro.

Isso implica que o homem inteiro é o sujeito do processo psicoterápico, nem só corpo, nem só mente, mas o homem inteiro.

A psicologia humanista admite ser necessário conhecer toda a vida do ser humano se quiser entendê-lo como um todo e parte do princípio de que a pessoa sadia possui um objetivo final na vida (BUROW, 1985). É possivelmente a idéia de que a essência precede a existência.

Segundo BUROW (1985), os princípios apresentados na psicologia humanista, principalmente por Carl Rogers contribuem com muitas idéias sensatas, estímulo e conceitos. Ele aplica teoria de sua terapia centrada no cliente ao ensino escolar e à formação, preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano. Sua abordagem é de método não diretivo, verifica-se que a ajuda passa pelo sinalizar da compreensão do que o cliente ou aluno diz ou apresenta. A gestalt-terapia tenta encontrar métodos que lhe possibilitem tornar claro ao cliente, a estrutura das aberrações de sua percepção.

3.4.2. GESTALT-TERAPIA E EXISTENCIALISMO

Em seus princípios a gestalt-terapia é como um modo específico de estar no mundo e de lidar com ele. Como para o existencialismo, também para a gestalt-terapia, a existência é a grande interrogação. “Os existencialistas dizem que a pessoa está sempre no mundo, não podendo dele ser separada. Ela é o mundo” (LiNDZEY, 1977; p.535).

A Gestalt-terapia é uma abordagem fenomenológica. “Trabalhar fenomenologicamente é tentar ficar com a realidade como é em si, é trabalhar a partir dela. É ver o fenômeno como a realidade primeira e a partir dele e só dele caminhar para a compreensão do que significa ir além do fenômeno” (PONCIANO, 1994, p.14). Descrever o processo é mais importante que interpretá-lo. A pessoa termina por encontrar seu próprio sentido através de seu processo vivido e escutado interiormente por ela.

PONCIANO (1985, p.32), destaca que para o existencialismo, como para a gestalt-terapia, o “homem é visto não como um ser universal, diluído na idéia, como pensava

Hegel, mas antes como um ser particular, concreto, com vontade e liberdade pessoal, consciente e responsável. O existencialismo é a expressão de uma experiência individual, singular. Trata diretamente da existência humana”.

Assim como o existencialismo a gestalt-terapia tem como proposta ver o homem como um ser particularizado no seu modo de ser e de agir, concebendo-se como único no universo e individualizando-se a partir do encontro verdadeiro entre sua subjetividade e sua singularidade. Isto significa uma inquietação, um não acomodamento à procura da realidade própria e pessoal. A afirmação Sartriana “a existência precede à essência” obedece a crença dentro do existencialismo de que o homem é um ser de responsabilidade, um ser permanentemente mutante, um ser de relação (PONCIANO, 1994; p.14).

PONCIANO (1985, p.33), acrescenta explicando que “todo ato psíquico é intenção e deve se entendido, compreendido a partir de si próprio”. A intencionalidade do ato é figura do desejo e que a consciência não é um depósito morto de objetos e imagens, mas é ativa competindo a ela dar sentido às coisas. HUSSERL (HUSSEL *apud* PONCIANO) dizia: “Toda consciência é consciência de alguma coisa”. Todo ato humano visa um objeto, não ocorre no vazio (PONCIANO, 1985; p.33).

“Os psicólogos da auto-atualização ou auto-regulação vêem a personalidade em contínuo desenvolvimento. A auto-regulação nunca se completa, mas também não pára. Os existencialistas não dão muita atenção ao desenvolvimento, pois em sua opinião toda a história de indivíduo está sempre presente, em qualquer momento” (LINDZEY, 1977; p.536).

Espera-se que o cliente tome consciência de si não como consequência de um amontoado de idéias e conceitos que ele organiza e sistematiza como forma estática de consciência, mas como um movimento para fora, de mudança e de liberdade responsável. Assim um pressuposto importante no existencialismo é o “de que o ser humano só pode, de fato ser compreendido por ele mesmo através de uma experiência direta do seu ser no mundo embora ela temporariamente possa ter perdido esta aptidão, continua sendo a mais fiel intérprete de si mesma” (PONCIANO, 1985; p.33). Neste contexto, o encontro entre psicoterapeuta e cliente tem que ser um encontro existencial, baseado na relação e não apenas num confronto mais ou menos criativo, e talvez espontâneo, entre o técnico e cliente, entre o médico e paciente. O encontro existencial significa encontro real entre duas pessoas, numa relação paritária, onde ambos estão sob uma única luz: o fato de estar e de ser no mundo,

numa tentativa de compreender, de “experienciar”, de reavaliar, de fortalecer, de singularizar o que significa, de fato, existir (PONCIANO, 1985).

Outro ponto significativo é “conhecer-te a ti mesmo”, ao se desvelar, o homem se conhece e desvelando-se a si próprio, ele pode compreender o outro. Este homem é este homem, ele é ele, ninguém o pode repetir. Esta individualidade, para PONCIANO (1985), é básica para o existencialismo e para a gestalt-terapia, tornar-se indivíduo significa realizar-se em plenitude, abandonar o que de estranho existe em nós, à procura do eu real. Não significa conviver com ele na individualidade consciente. Eu sou eu, uma rosa é uma rosa.

O homem é o único que existe, na visão Sartreana (SARTRE *apud* PONCIANO, 1985) a essência do homem, ou seja, aquilo que o definirá e caracterizará como homem é algo que ele conquista, rejeita, incorpora, dia a dia. Logo o homem é um ser existindo permanentemente à procura da sua essência, do seu completar-se, que só se realiza na morte. Assim o “homem não é como uma semente que traz em si sua própria autodeterminação ele tem que criar-se diariamente” (PONCIANO, 1985; p.38). Assim o homem nasce “nada” e vai se acrescentando indefinidamente, sua essência surge como uma resultante de seus atos.

Isso é gerador de angústia, de medos, de incertezas, da certeza da morte. O homem para Sartre é pura liberdade, tendo que escolher, a cada instante, o que será no instante seguinte e também responsável por tudo que faz. “Não há desculpas para ele” diz Sartre. (*apud* PONCIANO, 1985; p.38). A responsabilidade também em relação ao mundo concreto que o antecede e que possui normas. Sartre acrescenta que não quer deixar o homem desesperado, mas é através da subjetividade, deste olhar de dentro para fora é o que impede de se tornar objeto, coisa como as coisas.

Estas considerações faz compreender como a gestalt-terapia se fundamenta, (PONCIANO, 1985; p.42) ela é e faz um apelo a liberdade humana, à individualidade, à responsabilidade pessoal e coerente. Como o existencialista, o gestaltista é uma pessoa incomodada e que incômoda, porque ambos vivem e possuem mensagens diretas, desinteressadas, descompromissadas, negam-se a submergir inconscientemente no mundo que o cerca, ele é responsável por si mesmo. “Sem ser um isolado, um egoísta, ele é alguém que, amando-se antes de qualquer outro, aprendeu que seu amor por si mesmo se transforma na sua própria medida de amar os outros” (PONCIANO, 1985; p.42).

A oração de Fritz Perl (PERL, 1973; p.150-151), em anexo, expressa esta postura existencialista (ver anexo 1).

3.4.3. GESTALT-TERAPIA E FENOMENOLOGIA

Segundo BERNARDINE (Jornal do CRP-SC; p.11):

“A fenomenologia traz uma nova postura diante do mundo em sua tentativa de ‘voltar as coisas mesmas’ e percebê-las como ‘novidade’, como se não às conhecêssemos, sem olhá-las através de teorias científicas ou filosóficas, preconceitos, juízos de valor, classificações, etc., ficando com a experiência imediata, partindo de uma espécie de inocência radical, voltando ao mundo tal como é dado imediatamente à nossa consciência. Perceber o mundo de forma espontânea, pré-reflexiva, onde pela intuição o objeto é captado em sua totalidade. Voltar-se para o fenômeno, que está no mundo vivido, na experiência básica de ser humano.”

PONCIANO (1985) afirma que a gestalt-terapia tem uma abordagem fenomenológica, ela é uma filosofia, é uma metodologia, e uma visão do mundo. Fenomenologia é um método de compreensão da realidade, assim ela nos ajuda a ler, a descrever e a interpretar o que está presente.

Fenômeno é uma palavra grega derivada de um verbo que significa “manifestar-se, aparecer”. Pode-se, definir fenômeno como aquilo que aparece. O fenômeno, é pois, o que se revela por si mesmo na luz, assim para “analisar” um fenômeno temos que partir das coisas mesmas, temos de chegar às coisas mesmas.

Tomar consciência sobre a realidade tal qual ela se apresenta, a coisa percebida em si própria, vista e percebida antes de todo conhecimento, sem a contaminação de conceitos pré-existentes. Para PONCIANO (1985, p.44) “O fenômeno, não pode e não deve ser considerado independente das experiências de cada sujeito”. E como é difícil estar diante das coisas sem misturar-se com elas! Como é difícil esta postura de observador, que se coloca a distância, para poder ver melhor! Isso se chama redução fenomenológica, reduzir, significa encontrar-se com o cliente nele, com ele, através dele, significa encontrar, intuir tudo que ele é em si, sem nenhuma mistura de nada daquilo que nós somos. “Significa perceber-lhe a essência e com ela familiarizar-se, significa descobrir-lhe a totalidade e concomitantemente descobrir o sistema de correlação que minha consciência estabelece com ele. Significa, enfim, chegar à sua essência” (PONCIANO 1985; p.45). Aqui o fenômeno é um modo de existir. Esta redução põe em evidência o ser no mundo, o ser em situação, ela coloca diretamente em contato com a existência, considerando, que viver é existir, existência vista como anterior a toda reflexão.

3.5. TEORIAS QUE DÃO SUPORTE A GESTALT-TERAPIA

3.5.1. FIGURA-FUNDO

CESARINO (1985, p.11) descreve que:

"A gestalt trabalha, muito com a idéia de figura e fundo, salientando que a figura tem um significado diferente de seu conjunto com o fundo. Assim, se o homem (e o aluno) existem com sentido apenas enquanto visto em relação ao fundo, isto é, em relação ao meio, um trabalho pedagógico só tem sentido dentro de uma preocupação que junte ao crescimento pessoal uma visão do mundo mais ampla, - ou seja, possibilitar ao indivíduo um desenvolvimento mais completo de suas possibilidades através do fornecimento de situações de pertinência (pertencer), sensação de dignidade e, daí, coragem e autoconfiança. Renova a preocupação de se prestar atenção aos aspectos emocionais do aprendizado."

Os psicólogos gestaltistas investigaram a dinâmica do ato de percepção. A proposta foi de que a pessoa que percebe não é passiva ao bombardeio sensorial originário do seu meio ambiente; mas ela estrutura e impunha uma ordem às suas próprias percepções. Para POLSTER (1979), a pessoa organiza as percepções do fluxo sensorial recebido na experiência primária de uma *figura* sendo vista ou percebida contra um fundo. Segundo POLSTER (1979), quando uma pessoa completa uma imagem incompleta de modo a lhe dar um sentido, o impulso em direção a este complemento de unidade é um reflexo pessoal básico, freqüentemente impedido pelos fatos sociais da vida, que interrompem às pessoas, que estão no processo, de fazer muitas das coisas que querem. Essas interrupções são forçadas a ficarem no fundo, onde permanecem – inacabadas e incômodas – geralmente distraindo o indivíduo da tarefa que ele tem diante de si.

POLSTER (1979), esclarece, o fundo, por outro lado, tem a função principal de fornecer um contexto que proporcione profundidade para a percepção da figura, dando-lhe perspectiva, o fundo é fértil, observe fora de sua janela para "experenciar" quão livremente o fluxo de sua atenção pode mover-se rápida e bruscamente de uma parte para outra da paisagem que você vê. Quando você percebe uma figura, um pássaro voando entre os galhos de uma árvore, você não percebe o carro que freia em um sinal, se em vez disso se sua observação voltar-se para o carro, escutará o ranger dos freios, e não verá mais o pássaro. De acordo com POLSTER (1979, p.46) "a qualquer momento aquilo que é figura pode recuar ao fundo e alguma coisa no fundo pode se tornar figura". Os estudos que investigam a influência da motivação na percepção, tornou-se claro que a pessoa não só estrutura aquilo que percebe como também altera

e censura aquilo que vê e ouve, harmonizando seletivamente suas percepções com suas necessidades internas.

Observe as figuras abaixo, elas mostram a reversibilidade da figura e do fundo:

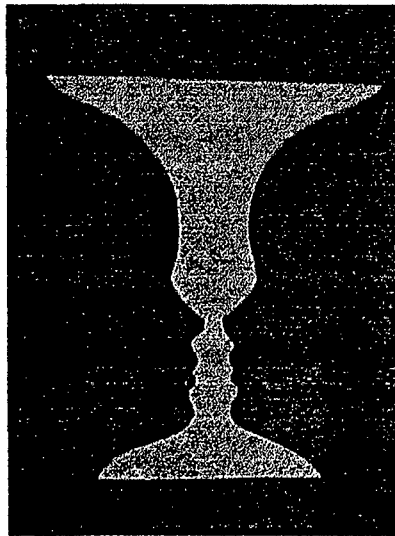


Figura 12: Figura fundo reversível (a).

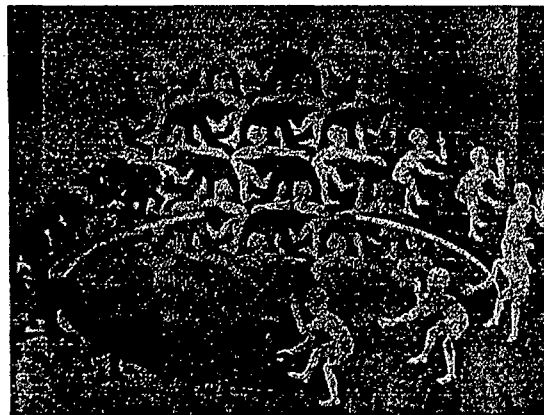


Figura 13: Figura fundo reversível (b).

A figura não é parte isolada do fundo, ela existe no fundo. O fundo revela a figura, permite à figura surgir (PONCIANO, 1985; p.74), em psicoterapia o que o cliente diz jamais pode ser entendido em separado, pois a figura “tem” um fundo que lhe permite revelar-se e do qual ela procede.

Obviamente a dinâmica figura e fundo raramente funciona de forma simples, elas são mais que simples atividades perceptuais. Toda a vida de uma pessoa é, em certo sentido, fundo para o momento presente – muito embora muitos dos eventos específicos neste fundo possam desaparecer como uma simples bolha na água fervente (POLSTER, 1979; p.46).

Segundo BUROW (1951, p.25), por outro lado uma gestalt pode ficar constantemente aberta, por exemplo, se um relacionamento com uma pessoa não for claro, ou se o medo e a raiva não forem expressos. Isso tem como consequência o bloqueio da pessoa nesse ponto e terá então um “ponto cego”.

Segundo POLSTER (1979, p. 46) três elementos compõem o fundo na vida de um indivíduo, são eles:

- a) **Vida anterior:** é a visão que a pessoa tem de si e do mundo, tem a ver com generalizações da aprendizagem, se um fundo contém gentileza, será mais fácil para uma palavra ou expressão amável emergir como figura do que se o fundo for colorido por sadismo. Estas qualidades dão orientação na vida e influenciam as experiências que emergem no plano presente. Ser caracterizado significa essencialmente isto: que os atos ou pensamentos que suprem ou que se mesclam com esta características emergirão em proeminência figural mais prontamente do que outras que são menos compatíveis com um tal fundo.

Se por exemplo “uma pessoa não pode suportar sua homossexualidade, todos os comportamentos que exijam como fundo da homossexualidade serão neutralizados ou desconcertantes, ou causadores de ansiedade e pânico (POLSTER, 1979; p.46). Qualquer desempenho que possa aflorar será diminuído pela separação entre o seu ato e o fundo da sua “natureza”. Comportamentos como ternura num homem, dureza numa mulher, etc. – tem menos possibilidade de aflorar. Um moralista sexual passará por momentos difíceis se permitir que aflorem pensamentos ou sentimentos sexuais”.

“A tarefa da psicoterapia é alterar o sentido que o indivíduo tem do seu *fundo* para que novas experiências possam se harmonizar como a sua natureza, *agora*”. Durante a terapia uma pessoa, pode juntamente com o conhecimento de sua ternura, também vir a conhecer a sua crueldade. Quando uma pessoa é sustentada por um rico fundo “experencial” as figuras parecem brotar natural e graciosamente deste fundo (POLSTER, 1979; p.47).

Quanto mais diversificado o fundo, ou seja, com mais experiência, a pessoa fica potencialmente mais harmoniosa com uma gama de acontecimentos (POLSTER, 1979). Quando uma pessoa nadou, correu, viajou, trabalhou, pintou um quadro, plantou flores, esta pessoa aumentou o fundo do qual pode evocar novos desenvolvimentos figurais. É ainda importante denotar que: quando ocorre uma falta ou excesso, nessa capacidade de estrutura, o campo perceptivo da pessoa torna-se carente em sua aprendizagem, esta diversidade possibilita um fundo relevante para qualquer coisa que possa estar acontecendo no presente. Muitos pais implicitamente arriscam-se e fazem com que seus filhos tenham várias possibilidades de expandir seu fundo, tendo aula de judô, natação, desenho, ande de bicicleta, visitem museus, aprendam a conhecer flores, aprendam a dançar, a cantar. Desta forma, esta sabedoria pode possibilitar uma pessoa mais susceptível e responsiva à experiência. Cabe ressaltar que, em questões de segundos, a figura pode passar a ser fundo e vice-versa. Embora esta relação, figura com o fundo, seja inevitável e básica, não existe nenhuma garantia de que esta relação será vibrante, a menos que o movimento entre uma e outra seja facilitado pela acessibilidade de todo o repertório de características e experiências do indivíduo.

- b) Situação inacabada:** Toda experiência fica suspensa até que a pessoa a conclua. A maioria dos indivíduos tem uma grande capacidade para situações inacabadas, e no curso da vida condena-se a ficar com muitas delas, porém estes movimentos não completados buscam um complemento e, quando se tomam poderosos, o indivíduo é envolvido por preocupações, comportamentos compulsivos, cuidados, energia opressiva e muitas atividades auto-frustrantes (POLSTER, 1979; p.50). por exemplo: o desejo de “xingar” o chefe no trabalho, mas faz com os filhos em casa, é uma tentativa que provavelmente não funcionará porque é somente uma tentativa fraca ou parcial de terminar alguma coisa que de qualquer maneira ainda está suspensa, inacabada. De maneira semelhante uma pessoa que conta inúmeras vezes o mesmo fato porque nunca sente que foi ouvida ou que o relatou com precisão, ambas estão vivendo sua situação inacabada

Sempre que uma situação inacabada forma o centro da existência de uma pessoa, a sua efervescência mental torna-se obstruída. Idealmente, a pessoa desimpedida é livre para se

engajar espontaneamente em qualquer coisa que lhe interesse, até que o interesse cesse e algo lhe chame a atenção (POLSTER, 1979).

O que pode levar uma pessoa a interferir este processo é a *obsessão ou compulsão*, que seria uma necessidade rígida de completar a antiga situação inacabada e que leva à rigidez da formação figura/fundo. A interferência oposta é a *mente instável*, que deixa poucas oportunidades para que a pessoa experimente aquilo que está acontecendo, porque o foco é tão fugaz, transitório, que impede que alguma coisa seja desenvolvida e experienciada para alcançar uma finalização (POLSTER, 1979).

“Segundo as normas, uma vez que uma pessoa iniciou um curso universitário ou começou a cortar grama de um jardim, ela deveria terminar essas tarefas” (POLSTER, 1979; p.52). Contudo, quando o senso de “completamento” único do indivíduo é soberano, ele pode legitimamente abandonar o seu curso ou se ser cortador de grama e ir fazer outra coisa, se esta ação é qualificada ou não de “completamento”, isto depende de um bom foco do próprio indivíduo e de sua capacidade de saber quando é que a vida está lhe agradando. “Que é diferente da *fuga*, que seria um senso de “completamento” inconstante, em tarefa essencialmente conveniente, seja ela terminar a faculdade ou cortar a grama. Não há receitas cada um buscará a sua finalização”.

- .) **Fluxo da experiência presente:** Cada pessoa deve desenvolver dentro de si um senso de: quais eventos têm a força necessária para serem expressados e quais são manifestações suaves que ainda não estão prontos para nascer. Seria a coordenação do fluxo figura/fundo, próprios da pessoa, com aquilo que está se dando fora dela (POLSTER, 1979; p.52). Exemplo. ‘Suponha que você esteja numa reunião de diretoria e um colega seu está relatando as atividades da sua comissão. Você tem uma porção de idéias exploratórias. O que é que você faz em relação ao seu próprio fluxo mental, enquanto ele continua com o seu relato? Geralmente, se você aprendeu bem as suas lições, mantém-se quieta até que ele termine, esperando poder então se lembrar das suas brilhantes reações, ou esperando que ainda haverá um ambiente receptivo para elas, por parte de seus companheiros, ou esperando que elas ainda sejam relevantes em face das idéias que foram desenvolvidas posteriormente. O mesmo acontece em conversas entre duas pessoas, onde embora elas sejam mais fáceis de ser

interrompidas, tem-se oportunidade de romper a cadeia de pensamento da pessoa com a qual você está falando”.

O processo de interrupção é especialmente difícil de ser conduzido, quando as comunicações têm uma finalidade específica e diferem das divagações que são mais aceitáveis em conversas simples, onde o contato e a conversa são mais importante do que a finalidade, nesta, as conversas com meandros, emaranhados de histórias, são menos toleráveis. O mesmo acontece a qualquer experiência humana, incluindo pensamento ou desejo – eles podem tornar-se insignificantes no sistema efervescente da pessoa ou então podem mover para uma posição central que pede expressão (POLSTER, 1979).

A figura/fundo é a dinâmica básica da conscientização, se existem alguns princípios psicológicos compartilhados por muitos teóricos, é o de que existem forças dinamicamente poderosas dentro do indivíduo que podem ser inacessíveis à sua consciência, mas que, não obstante, influenciam o seu comportamento.

O conceito figura/fundo, defende a experiência superficial do indivíduo como sendo uma fonte de grande força terapêutica, quando você está inclinado a ficar com aquilo que presentemente é claro, movendo-se de um momento seguinte da experiência atual, descobrindo alguma coisa nova em cada uma, algo que sempre vai em frente, desenvolvendo o tema do seu próprio movimento e culminando em esclarecimentos que eram inacessíveis no começo. Assim, segundo POLSTER (1979, p.57), “a sequência de realidade conta a história, e não um diagnosticador talentoso. As interpretações e as equações simbólicas são tentativas arrojadas de adivinhação, dramas excitantes para conhecedores iniciados.” Neste caso corre-se o risco de que o cliente aprenda a suspeitar daquilo que está em primeiro plano e depender de uma autoridade externa para lhe explicar a realidade. “a interpretação da natureza do inconsciente de uma pessoa neutraliza o seu processo de desenvolvimento” (POLSTER, 1979; p. 57). O processo do movimento, de momento para momento, reflete a perspectiva existencialista de que qualquer coisa que exista, existe somente no agora. “O fluxo é básico para a experiência, e assim, se o indivíduo puder permitir a cada experiência a realidade que ela busca, por sua vez desaparecerá gradualmente no fundo para ser substituída por qualquer coisa que, a seguir, tenha a força necessária para aparecer em primeiro plano. Somente a continuidade psicológica pode manter a aparência de igualdade na vida” (POLSTER, 1979; p.59).

POLSTER (1979; p.59) acrescenta como exemplo de que:

“quando se pára o filme, apesar da figura estar totalmente em foco, a qualidade de vivacidade desaparece e ficamos com uma versão estagnada daquilo que poderia ter sido um processo vital. A restauração deste movimento através do tempo é um tema universal da terapia da gestalt. Onde este movimento tem falhas ou é interrompido, a vida se torna ineficaz, desconexa ou sem sentido, porque a pessoa perdeu o apoio do constantemente rejuvenescido ciclo de desenvolvimento e de fruição que é inerente no processo vital corrente”.

3.5.2. AQUI E AGORA

Observe que a experiência passada é um fator importante na tentativa de explicar as percepções, porém a tentativa é conseguir totalidade, em tais termos estará seguramente condenada ao fracasso (PONCIANO, 1985; p.80), “pois é a articulação que se estabelece entre figura/fundo, que irá determinar o *que* e o *como* do que se percebe aqui e agora e o que fazer em decorrência desta articulação”.

A experiência imediata, a vivência imediata representam o momento de entrada na realidade, contêm a chave do passado e do futuro e respondem às questões mais sutis de como o tempo se concretiza e o espaço se temporaliza. Isso é fenômeno.

Segundo PONCIANO (1994, p.22) “*Aqui e agora* não é apenas um conceito têmporo-espacial, ele é também um conceito filosófico, enquanto assinala um modo de conceber a realidade e de lidar com ela. É um conceito holístico, envolve totalidade, enquanto é uma gestalt cheia, plena. Gestalticamente a realidade é aqui e agora. Se só o aqui ou só o agora for factível, a realidade estará necessariamente incompleta. É a junção dos dois que cria a possibilidade da plenitude, do encontro total”.

Segundo POLSTER (1979) a “gestalt-terapia encara os processos de lembrar e planejar como funções atuais de se relacionarem com o passado e futuro. A expressão “aqui-e-agora” não deve contudo ser entendida ao pé da letra, como se só achasse válida a experiência atual, mas também são válidos passado e futuro quando se tornam atuantes no aqui-e-agora. O passado e o futuro se tornam importantes na terapia quando emergem no presente, especialmente quando exercem uma influência que perturba (BUROW, ano 1985).

3.5.3. TODO E PARTE

Para PONCIANO (1985, p. 70) o conceito de todo e parte é fundamental para a compreensão da psicologia da gestalt. A própria palavra Gestalt é melhor traduzida como todo, inteiro, configuração. “Estamos, portanto, imersos em todos, em gestalts, das quais, em níveis diferentes tomamos maior ou menor consciência”.

A pessoa deve ser vista na sua totalidade e que o processo terapêutico começa por essa visão de tornar inteiro, de estar todo no processo.

WHOLENESS & HOLISM (*apud* PONCIANO, 1994 p. 17), ressaltam “que as pessoas são muito mais que a simples soma de suas partes”. Em cada um de nós existe um movimento para a completeza, para a totalidade.

Segundo PONCIANO (1985) a gestalt-terapia sabe que é a totalidade que encerra o significado, como sabe também que a intencionalidade está na totalidade. O discurso psicoterapêutico não desconhece a parte, pois o organismo como um todo “ escolhe” uma de suas partes para revelar-se todo. O olho clínico trabalha em duas direções, na parte e no todo, à espera de que a relação revele a totalidade, onde o discurso psicoterapêutico se completa e se plenifica.

É importante denotar a relação entre figura-fundo e parte-todo, pois poderia, didaticamente, afirmar-se que a parte está para a figura assim como o todo está para o fundo. Várias partes formam uma figura, em algumas vezes ou em muitas, exemplo: identificar a figura nas partes do choro, da fala, no silêncio, na dor...

BUROW (1951, p.59), diz que a suposição básica da gestalt-terapia é ver o ser humano como um todo, ou seja, além do seu comportamento perceptível externo, também e justamente seu comportamento interior e não totalmente perceptivo, ou seja, seus processos internos. A interação se torna objetivo da gestalt-terapia sempre que se evidenciar que a totalidade não está presente no ser humano e que a falta dela está lhe causando problemas, “fazendo-o em pedaços”, como certa vez Perls o formulou.

3.5.4. “SELF-SUPPORT”

A imagem que a gestalt tem do ser humano é positiva e parte do princípio de que ele dispõe de todo o equipamento necessário para poder enfrentar a vida. Para isso só precisa se conscientizar de suas forças, e é isso que a gestalt-terapia supõe que o ser humano carece.

Segundo PERLS (1976, p.131), “deve ser objetivo da terapia possibilitar self-suport ao paciente, facilitar-lhe os meios com os quais possa resolver tanto seus problemas atuais como os futuros”.

O self-support é alcançado quando o cliente aprende a utilizar, consigo e com seus problemas, todos os meios que tenha no momento à disposição e assim começar no aqui-agora e nele permanecer (BUROW, 1951; p.58), “se a cada instante ele puder ficar realmente consciente de seu eu e de suas ações – da fantasia, verbais ou física – então verá onde se encontram suas dificuldades presente e ele mesmo poderá ajudar a se livrar delas no presente, no aqui-e-agora. Cada dificuldade resolvida torna a próxima solução mais fácil, pois toda solução aumenta o self-support”.

3.6. GESTALTPEDAGOGIA

“Gestaltpedagogia é o termo abrangente para conceitos pedagógicos que se orienta extensamente nas idéias teóricas e práticas da gestalt-terapia e da gestaltpsicologia.” BUROW (1951, p.103).

Os objetivos da gestaltpedagogia derivam destes conceitos e são eles:

- auto-encontro
- auto-realização
- recuperação de partes perdidas e reprimidas da pessoa
- crescimento pessoal
- desenvolvimento do potencial humano como um todo
- auto responsabilidade
- estímulo à consciência
- concentração sobre o aqui e agora

Logo, transporte estes conceitos para a sala de aula, ao invés de terapeuta pense no professor, para fornecer o *self-support*, o terapeuta (professor) procura criar um clima no qual o cliente (aluno) terá , relativamente sem medo, a possibilidade de encontrar um novo acesso a si mesmo e ao conhecimento. Esse processo de aprendizagem precisa ocorrer em ação, em discussão direta com o grupo, resumidamente as ferramentas utilizadas e princípios gestaltpedagógicos feitos por BUROW (1951, p.83) serão apresentados a seguir.

3.6.1. PRINCÍPIO DA CONCENTRAÇÃO SOBRE O CONTATO

O conceito de contato é um dos conceitos centrais e mais conhecidos da gestalt. O ponto de partida é a realização de contato do cliente consigo mesmo. A obtenção de contato consciente segundo Perls, é quando o contato se dá de forma consciente com percepções até então evitadas. O contato se dá na fronteira de contato, um ponto de encontro entre o eu com a percepção evitada, agora objeto de minha atenção. Para isso é importante saber como estou me sentindo no momento para lidar com o novo contato, faço contato comigo mesmo, na minha fronteira de contato, esta clareza sobre aquilo que vou me defrontar e de como estou no momento faz com que haja uma decisão sobre estabelecer o contato.

3.6.2. PRINCÍPIO DO FOMENTAR A CONSCIÊNCIA (*AWARENESS*)

Estar consciente (*to be aware*) é ter consciência da própria atenção, da própria consciência, é se responsabilizar pelo que sente, é a compreensão da relação dinâmica e harmoniosa entre figura e fundo (RIBEIRO, 1994; p. 26).

A consciência (*awareness*) é um termo central da gestalt-terapia e ao mesmo tempo um método central. É condição para uma mudança a aceitação dos sentimentos, desejos etc.. (BUROW, 1985). Por consciência a gestalt-terapia entende uma percepção exata das coisas que no aqui-e-agora acontecem “em mim, comigo e à minha volta” (STEVEN, 1977 *apud* BUROW, 1985).

“A consciência (*awareness*) fornece ao paciente sentido às suas próprias habilidades, ao seu próprio equipamento sensorial, motor e intelectual. Ela não é o estar consciente (*consciousness*) – pois é só psíquico – ela é, por assim dizer, a experiência filtrada pelo espírito e pelas palavras. A consciência (*awareness*) ainda contém algo que transcende o estar consciente (*consciousness*). Do modo como trabalhamos, ou seja com aquilo que o paciente possui, com seus meios atuais de manipulação e, em menor escala, com aquilo que não desenvolveu ou perdeu. O “consciente” dá tanto ao terapeuta quanto ao paciente o melhor dos quadros atuais de fontes de auxílio. Pois a consciência ocorre sempre no presente. Ela abre possibilidade de ação” (PERLS, 1976 *apud* Burow, 1985, p.84).

Esta consciência, “*aware*”, significa que o cliente encontra-se em condições de identificar sempre aquilo que lhe é mais importante, e através disto, o cliente estará a todo instante estabelecendo contato com o fato, atualizando os dados que possa colher com a sua percepção.

3.6.3. PRINCÍPIO DO ESTÍMULO AUTO-SUPORTE/SELF-SUPORT

Aqui reside uma base para o sucesso terapêutico, a auto-ajuda. E este princípio consiste em desenvolver a capacidade do cliente em se encontrar, ter condição de reconhecer sua possibilidade de ação e sua força, de modo a adequar seu comportamento às situações, colocando seu comportamento conscientemente no intuito de satisfazer seus interesses e necessidades. Desenvolver a capacidade para reconhecer seu potencial é fundamental em terapia. Ou seja não basta decidir-se fazer algo, ter consciência disto e contactar o fato, precisa-se fazer um levantamento se o que se propõe fazer está ao alcance.

Uma pessoa convenientemente auto-suportada é uma pessoa capaz de estar em contato consigo própria e “*aware*” do que se passa com ela. É portanto uma pessoa com muito mais condições de lidar com as questões e problemas que a vida lhe apresentar, se responsabilizando pelas suas decisões e ações. Afirmações do tipo: “não sei por que fiz isto”, “foi fulano quem mandou”, serão reduzidas.

3.6.4. PRINCÍPIO DA REPONSABILIDADE / DO ARCAR COM A RESPONSABILIDADE

Este princípio importante da gestalt-terapia, traz em si a idéia de uma forma de comunicação direta e personalizada. O neurótico não está em condições de reconhecer como o seu comportamento estereotipado, cria situações que provocam seu fracasso. Em terapia, os mecanismos do “como” de um comportamento são expostos e trabalhados, bem como a sua participação neste processo.

“Retomo mais uma vez a manifestação psicossomática clássica, a dor de cabeça. Os pacientes amiúde a apontam como um de seus piores sintomas. Reclamam que a dor de cabeça os tortura, e quando comparecem para tratamento querem nos torturar com esses sintomas. Está certo que o façam. Mas nós devolvemos, exigimos deles que utilizem mais responsabilidade e menos aspirinas. Agora assim iniciando-os a descobrir pela experiência como provar suas dores de cabeça (A experiência “ah!” da descoberta é um dos remédios mais eficientes) (PERLS, 1976 *apud* Burow, 1985, p86)

Este princípio diz que o indivíduo é livre para se decidir pelo que quer, e que isso implica em responsabilizar-se por tal decisão. O auto-suporte o coloca diante desta possibilidade de ser, de chamar para si mesmo as consequências de seus atos. Arcar com a responsabilidade significa expressar aquilo que quero, colocar-se na primeira pessoa do singular.

3.6.5. PRINCÍPIO DO APRENDER PELA EXPERIÊNCIA

A gestalt-terapia objetiva que o cliente se “experencie” cada vez mais intensamente. É algo que o cliente passa e ao final ele se sinta diferente de como estava no início. Os bloqueios, as fronteiras de contato voltam eles mesmos a serem objeto de experiência em terapia, seus modos de viver, as experiências, ou evitá-las serão vivenciadas através de práticas apropriadas. Elas ocorreram segundo a realidade e possibilidades do cliente.

3.6.6. PRINCÍPIO DA GESTALT FECHADA

Este trata do ponto de vista teórico de que assuntos não resolvidos, gestalt abertas amarram energias e concentração, prejudicando a ocupação com uma outra tarefa. Só quando estiver fechada, a gestalt poderá se desfazer, dando lugar a outra. É natural que freqüentemente tenha-se várias gestalts abertas antes de iniciarmos outras, porém o problema consiste no acúmulo de assuntos não resolvidos, que ficam prejudicando a capacidade de agir no aqui-e-agora. Outra possibilidade é um trauma que não foi trabalhado e que constantemente força sua presença no primeiro plano (figura). O objetivo da terapia é remover esses bloqueios através da solução de assuntos/situações não resolvidas.

3.6.7. PRINCÍPIO DA ESPONTANEIDADE

Este princípio reside no fato de que o cliente não deveria ser pressionado ou mesmo forçado a nenhum experimento, a nenhuma expressão de sentimentos ou coisa semelhante. O cliente no trabalho terapêutico deve descobrir seu ritmo contato-esquiva, reconhecendo suas necessidades, e o que é figura para ele e assumir uma posição de responsabilidade com o mesmo. Tendo auto-suporte terá espaço para ser ele mesmo, e não se submeter a novas introjeções, vindas do terapeuta. Aprender nova experiência significa deixar que abra possibilidade para o novo e também que se permita “experenciá-las”.

Segundo estes princípios apresentados é a partir deles que se estabelece uma linha mestra para o comportamento do terapeuta e dão ao mesmo tempo uma orientação a respeito do objetivo para o cliente, pode-se falar analogamente que estes princípios dão a linha mestra do comportamento do professor para com o aluno.

3.7. O PROFESSOR E SEU COMPORTAMENTO EM GESTALTPEDAGOGIA

Personalidade e habilidade, palavras chaves indispensáveis para designar ou avaliar o comportamento de uma pessoa para a atividade que se propõe desempenhar, entretanto, as habilidades podem ser desenvolvidas segundo GARDNER (1994), mesmo que em suas fases remotas estas habilidades não tenham sido apreciadas devidamente, cabe então, se houver o verdadeiro interesse, desenvolvê-las.

É o desenvolvimento pessoal do professor que fará a diferença quando este estiver frente a utilização de técnicas gestálticas como método de aprendizagem.

BESEMS (1977, *apud* BUROW, 1985, p.120), diz que “o relacionamento perturbador produz um efeito inconfundível sobre a concentração, o relaxamento e a atitude frente ao trabalho em classe, da mesma maneira, que as boas relações exercem um efeito positivo sobre os mesmos.”

Segundo BESEMS (1977, *apud* BUROW, 1985, p.120), “a modificação do comportamento do professor é o bê-a-bá da gestaltpedagogia”. Escolheu para tanto o conceito denominado relação intersubjetiva. Intersubjetividade para ele ver e aceitar o aluno meramente em sua existência como ser humano em clima de confiança mútua, franqueza e autenticidade de comunicação na sala de aula. A relação intersubjetiva entre aluno e professor significa que este compreende e trata aquele como ser humano total. Total significa neste contexto que o aluno não é tratado somente como ser humano em sua função de aluno, mas também em suas funções de criança, irmão, vizinho e parceiro de brincadeiras. Total também significa que o aluno, como ser humano, é uma unidade orgânica de sentir, pensar e agir que sempre está presente, portanto também na sala de aula, e que , conseqüentemente, precisa ser levada em conta no evento da aula.

Para este autor em primeiro lugar vem a relação professor-aluno, depois o tema. “O contato deve primeiramente acontecer de sujeito (professor) a sujeito (aluno) e não ser realizado através do tema” (BUROW, 1951; p.120).

O foco é na relação e não no objeto tão somente, a questão principal para o professor não é mais: “como transmitir da melhor forma seus conhecimentos?” Mas: “como irá conseguir e realizar a intersubjetividade com seus alunos?”

BESEMS (1977, *apud* BUROW, 1985, p.121), afirma que a intersubjetividade é premissa para a transmissão bem-sucedida e satisfatória para professor e aluno, bem como em outro relacionamento interpessoal. Os caminhos à transmissão de conhecimento serão delineados pela interação mútua. “O professor precisa deixar de ser obrigado a transmitir *seus* conhecimentos”. Ele acredita que deve-se criar no ensino situações de oferta de aprendizagem aos alunos, nas quais eles “experenciam” a si próprios, podendo vir a conhecer suas necessidades e interesses para chegarem a um ensino autodeterminado e a auto-responsabilidade. Aqui mais uma vez o autor reforça a idéia de um bom auto-suporte. E na relação professor-aluno faz-se necessário o trabalho quase que individual com o aluno, de modo que cada um a seu tempo possa ter “*aware*”/consciência sobre suas necessidades e responsabilidades, e tempo para que o professor possa ter condições de desenvolver um trabalho de formação de auto-suporte.

Alguns marcos de comportamento em relação a habilidade modificadas do professor são descritos por PHILLIPS (1976 *apud* BUROW, 1985 p.121):

- Utilização de modelos verbais de orientação gestaltpedagógica. Tanto os professores quanto os alunos são encorajados a dizer preferencialmente “eu” ao invés de “agente”, “alguém” ou “nós”, bem como “você” ao invés de “ela”, “um” ou “alguém”. A correta afirmação “eu”, por exemplo, a correta identificação, é a base do expressar-se, da autoconfiança e do arcar com a responsabilidade pessoal;
- Utilização equilibrada de frustração “amigável” para ajudar os alunos a se tomarem desembaraçados e a arcarem com a responsabilidade por si próprios. Na aplicação desta técnica na sala de aula não se faz pelos alunos nada que eles próprios possam fazer;
- Emprego da técnica do “tomar claro”, baseada no conceito da relação figura-fundo, a fim de ajudar os alunos a se tornarem conscientes de suas próprias ações e comportamentos.

Afinal está-se de frente a uma quebra de paradigma, pois a proposta diz implicitamente, que o professor e a escola abram mão de seu poder e de sua autoridade, mude o comportamento tradicional e que se discuta sobre as habilidades do professor, o aluno saudável, competente e desenvolvido e não o status da escola 10 e do professor nº1. Os costumes vigentes passam a produzir escolas “linha de montagem”, alunos passivos não questionadores. “Para isso é necessário ler um pouco, o suficiente, para não entender nada,

mas ter necessidades despertadas. Se fornecermos um certo verniz, então participarão mais decisivamente da corrida ao lazer, por exemplo, e por mais quimérico que seja esse lazer. E viva o Brasil” (CESARINO, ano 1984 apud BUROW, ano 1985, p.9).

No entanto, para os que desejam promover esta proposta serão necessários formar professores para tais modificações em seu comportamento pessoal e em suas habilidades técnicas de ensino. As premissas para tanto devem ser criadas dentro da formação e do aperfeiçoamento do professor em gestaltpedagogia. Para a educação de alunos conscientes, responsáveis e integrados.

“Na transformação da teoria na prática é extremamente importante que as verbalizações e as ações coincidam. O que significa que os educadores devem ter a possibilidade de um treino prático, de uma vivência própria, para que experienciem eles mesmos as técnicas e abordagens de ensino que mais tarde vão utilizar e para que concomitantemente tenham a possibilidade de crescimento pessoal... Só quando o próprio educador crescer, poderá ele fazer mais do que simplesmente aplicar a educação de inventar e improvisar estruturas de aprendizagem que sejam moldadas exatamente para a situação de sua classe. Continuará sendo um técnico ao invés de se tornar um artista, terá com restrições na sua criatividade, em suas possibilidades e de encontrar satisfação no seu trabalho. A qualidade do professor determina a qualidade do aprendiz” (BROWN, 1977 *apud* BUROW, 1985 p.121).

Os resultados das pesquisas deste profissional, sobre o efeito da formação gestaltpedagógica para o professor, concluíram que:

- O grupo escolado interativamente podia de modo significativo em tentar melhorar a vida. Esse sentimento contribuiu para a diminuição do formalismo na classe;
- O crescimento psíquico pessoal alterou o estilo dos professores no sentido de maior contato pessoal, maior franqueza, consciência e flexibilidade.

3.8. O ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM GESTALTPEDAGOGIA

Em gestaltpedagogia objetiva-se desenvolver a personalidade dos alunos, levando em consideração seu campo fenomenológico, assim a situação de ensino aprendizagem deve sempre levar em conta a unidade indivíduo-meio, a relação interpessoal com o professor, como seus colegas de classe, seus pais, amigos e outros, estar atento aos laços que prendem o aluno ao seu meio. Como trabalhar para este desenvolvimento? Bem, há a implicação com relação à mudança de comportamento do professor que foi apreciada anteriormente e há também a introdução de novos objetivos e métodos de ensino. Por novos métodos destaca-se a aplicação de métodos e técnicas gestálticas, como por exemplo, a viagem-fantasia, a troca

de papéis trabalhando com a cadeira vazia, o feedback e a identificação, em essência o ensino em gestaltpedagogia passa segundo BESEMS (1977 *apud* BUROW, ano1951, p.123) pela:

- *A situação de ensino aprendizagem*: aluno = unidade, indivíduo-meio;
- *O contato direto entre as pessoas*: contato direto, baseado na relação intersubjetiva e não somente em passar tema;
- O aluno não pode ser formado só intelectualmente, mas estimulados emocional e fisicamente;
- Desenvolver uma situação horizontal de ensino: desenvolver uma parceria entre aluno e professor como seres humanos totais, pois ambos empenham a sua própria condição psíquica como instrumento no processo de ensino e aprendizagem;
- O processo de ensino não começa na matéria: mas no ponto de partida de todas as reflexões, é criar novas situações e possibilidades que permitam aos alunos uma aprendizagem repleta de sentido. Exemplo: a aula sobre “cálculo da área de figuras irregulares” poderia começar com o professor perguntando: para que poderia ser importante a você/vocês saberem calcular tais áreas?”;
- Ensino no método pela vivência: exige do professor captação do aqui-agora na sala de aula, reagindo com criatividade, fantasia e capacidade de compreensão. Assim o professor não diz mais ao aluno o que ele deve descobrir, mas cria situações nas quais os alunos vivenciam as coisas que lhes são importante, tornando-se consciente de suas possibilidades e necessidades.

O existencialismo como o humanismo dão fundamentação teórica a gestalt-terapia, Carl Rogers um expoente da teoria humanista traça pressupostos no processo de ensino aprendizagem relacionando-os com a sua teoria da personalidade e destaca os princípios da aprendizagem centrada no aluno, suas idéias remontam suas experiências no magistério e sua hipótese central sobre o ensino centrado no estudante é o seguinte:

“Não se pode ensinar diretamente a uma outra pessoa, pode-se, tão-somente, facilitar a aprendizagem” (ROGERS, ano1951 apud JUSTO, 1973; p.109).

JUSTO (1973), examina esta hipótese comparando-a a uma afirmativa prática e de verdade ignorada, “Podes conduzir um cavalo junto à água, mas não podes obrigá-lo a beber”.

A idéia agora, não é, falar extensivamente sobre a teoria humanista de Rogers, mas tomar emprestado este ponto que reforça o atual estudo. O ponto central do autor está dividido em 10 princípios que serão apresentados resumidamente.

- a) Todos os seres humanos têm natural potencialidade para aprender:** Há uma tendência do homem em ser curioso e a auto-atualização, ou seja, querer estudar. Há o desejo de crescer, de procurar descobrir. Na aprendizagem há seu aspecto penoso, requer esforço, quiçá renúncia a experiência atual, reformulação, nem sempre fácil, de esquemas de saber já estruturados, Rogers compara o processo de aprender às tentativas feitas pela criança para caminhar, apesar dos tropeços e eventuais contusões, recomeça e torna a recomeçar. A satisfação do caminhar compensa os sacrifícios do esforço e do sofrimento. O professor terá como tarefa estabelecer relação pessoal e clima na sala de aula, para essas tendências naturais vir à tona.
- b) Aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos:** Isso significa que o aluno aprende de modo significativo somente as coisas percebidas por ele como associada à manutenção ou à valorização do próprio “*self*”. O conhecimento autêntico, significativo é função de uma necessidade pessoal. Exemplo: o universitário, para quem, o conhecimento representa a possibilidade de acesso à profissão dos seus sonhos e realizações de seus objetivos, diferente do eu, que tem na posse de um diploma, um elemento decorativo.
- c) A aprendizagem que implica uma mudança da organização do self – na percepção de si mesmo – é ameaçadora, e tende a provocar resistências:** “Leciono faz trinta anos,

e agora vem gente nova querendo me ensinar como dar aula!” a ameaça ao conformismo dificultam muitas vezes em aceitar os argumentos. Observe o exemplo de JUSTO (1973, p. 111), onde a resistência é explicável, embora não admissível, como é explicável mas não admissível o caso do “matuto mineiro” – conto de Urbano Duarte (ver anexo 2).

- d) As aprendizagens ameaçadoras do “self” são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas forem reduzidas ao grau mínimo: exemplo, aluno deficiente em alguma disciplina: se humilhado, castigado, privados de jogos, TV – a dificuldade tende a aumentar. “ a ameaça ao ‘self’ aparece como barreira à aprendizagem significativa” (ROGERS, 1951 *apud* JUSTO, 1973). Ambiente deve ser favorável, que o estimule e livre de medo.**
- e) Se a ameaça ao “self” for débil, a experiência pode ser percebida de modo diferenciado, possibilitando ocorrência da aprendizagem: as ameaças são claramente distinguidas, ameaça intensa, onde a aprendizagem se dá para preservar a integridade do organismo e as que ameaçam ao “self”, são tipos de ameaças que interferem negativamente no processo de aprendizagem, como humilhações, desprezos, ridicularizações etc.**
- f) A maior parte da aprendizagem significativa é adquirida pela prática: Possibilitar ao estudante contato direto com problema de toda classe: social, filosófico, literário...**
- g) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente no processo de aprendizagem: A aprendizagem ativa, participada, é superior à passiva e puramente dependente. Identificado em seu interesse, estudar os problemas que o preocupam, escolher a forma e o ritmo para estudar a solução, o aluno mobiliza recursos.**
- h) A aprendizagem voluntária, a engajar totalmente o estudante – tanto a sensibilidade como a inteligência – é a mais duradoura e mais percuciente: “É da divergência ou da**

concordância emocional e intelectual entre as experiências que vai nascer ou não a possibilidade de aprender” (PERETTI, 1966 *apud* JUSTO, 1973; p.228-229).

- i) **Independência, criatividade, auto-confiança são facilitadas quando a auto-crítica e a auto-avaliação são básicas, passando a avaliação dos outros a um segundo plano:** “A criatividade pode desabrochar tão-somente num clima de liberdade” (ROGERS, 1969 *apud* JUSTO, 1973; p.163). O autor recomenda aos pais serem modelos de comportamento aos filhos, mas, à medida em que avançam em idade, devem estimulá-los à auto-avaliação a fim de chegarem a conclusões pessoais.
- j) **A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno consiste em aprender o processo da aprendizagem, a permanente abertura à experiência e a assimilação do processo da mudança:** “Se nossa cultura sobreviver, será devido ao fato de termos sido capazes de desenvolver indivíduos para os quais a mudança é o elemento central da existência, podendo viver satisfatoriamente com este dado fundamental” (ROGERS, 1969 *apud* JUSTO, 1973; p.63).

Estes princípios apresentados por Rogers contribuem com muitas idéias sensatas, estímulos e conceitos. Estes conhecimentos possibilitam tornar clara a estrutura da psique do ser humano em vários aspectos importantes para as práticas terapêuticas e pedagógicas. Embora esta abordagem seja não diretiva como é a gestalt-terapia, verifica-se que a ajuda passa pelo sinalizar da compreensão do que o aluno afirma ou apresenta. A gestalt-terapia tenta encontrar métodos que lhe possibilitem tornar claro ao aluno a estrutura das aberrações de sua percepção.

3.9. CONCLUSÃO

O ser humano é um organismo digno de confiança, ele é um ser social, ativo e modifica-se constantemente em suas relações com o meio. Este olhar a que se propõe a gestaltpedagogia, envolve uma quebra de paradigma e que suas ações só podem ser compreendidas em sua totalidade. Dentro do objetivo central da gestaltpedagogia se faz necessário algumas considerações para o processo fluir: é preciso transmitir a criança ou ao

jovem o sentimento de que pertence, de que faz parte do processo e da relação; preservar a dignidade da criança e do jovem transmitindo o sentido de equivalência (que valem tanto quanto os outros); preservar e restabelecer a coragem e a confiança da criança e do jovem.

A abordagem essencial da gestaltpedagogia é que partindo das necessidades do indivíduo, tenta-se desencadear um processo de crescimento, que tem como meta a modificação do indivíduo e do meio. Ainda não está suficientemente fundamentada em teoria e prática, a observação que o comportamento do professor, deve ser diferente, este visará não somente a transmissão de conteúdo, mas objetiva o desenvolvimento da personalidade dos alunos e transforma-se num facilitador neste fluir de relação. A gestaltpedagogia ainda está se desenvolvendo, teórica e experimentalmente, porém traz uma reflexão muito clara sobre a importância da relação professor-aluno.

A gestaltpedagogia não veio para solucionar como mágica os problemas no ensino aprendizagem, mas propõe uma possibilidade de trabalhar de maneira satisfatória esta situação. O professor não deve se perceber atuando individualmente para melhorar a atmosfera da classe, pois as outras condições como; a escola, a família, e a sociedade atuarão sobre os alunos, bem como sobre o professor. Um treinamento gestáltico prático e vivencial é sugerido para a formação e aperfeiçoamento do professor, pois só quando, o educador cresce, poderá aplicar a educação integrativa, como um conceito, pois assim terá condições de inventar, improvisar e criar estruturas de aprendizagem que sejam compatíveis com a situação de sua classe.

“A qualidade do professor determina a qualidade do aprendizado” (BUROW, 1951).

CAPÍTULO IV

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

“... não há nada tão prático quanto uma boa teoria, mas uma teoria sem a oportunidade de ser implementada na vida real irá desaparecer”. Gardner 1995 p.72

4.1. INTRODUÇÃO

O estudo da inteligência é alvo de investigação para várias ciências, dentre elas, a psicologia e a ciência da computação. Este interesse é para cada ciência objeto específico de trabalho.

A ciência da computação, contempla a inteligência sob a ótica de que é possível agregar a inteligência humana e a inteligência de máquina (inteligência artificial) no processo de ensino aprendizagem, ou mesmo conduzir mudanças no conceito de inteligência no contexto tecnológico da vida diária, anunciando, aparelho de ar condicionado inteligente, edifício inteligente, carro inteligente.

A investigação psicológica sobre inteligência remota de mais tempo de pesquisa e busca a natureza da inteligência e seus determinantes. Estes estudos auxiliam a ciência da computação a desenvolver seu conceito de inteligência não humana, esforçando-se para explicar e igualar o comportamento inteligente em termos de processo computacional.

O professor freqüentemente tem valorizado a inteligência, esquecendo-se de que ela é apenas um elemento entre vários que asseguram o sucesso e a integração do homem ao meio ambiente.

Como estimular as Inteligências Múltiplas, ou melhor, as diferentes competências que cada ser humano possui?

O enfoque dado à inteligência neste trabalho estará unido a necessidade de conhecer como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, segundo a orientação da gestaltpedagogia e como será a avaliação neste processo.

A princípio a inteligência é algo que todos desejam ter e está associada à competência, a sucesso acadêmico e proeminência. Crianças, professores e pais desejam ser reconhecidos como pessoas inteligentes.

A influência da inteligência no indivíduo despertou e desperta o interesse por sua natureza. É uma busca antiga que desenvolveu instrumentos de medida na área, o que gerou e gera controvérsias relativas a sua dimensão e validade. As competências apontados por Gardner, expostas neste trabalho, utiliza-se das pesquisas em neurobiologia e ciências cognitivas para sugerir a presença de áreas no cérebro humano que correspondem de uma forma mais ou menos específica, a uma determinada competência. É a cultura quem valida a expressão das diferentes formas de inteligências, segundo as soluções de problemas ou criação de produtos significativos para aquela cultura.

4.2. O PROFESSOR EM GESTALTPEDAGOGIA E SUA FORMA DE ATUAÇÃO PREVILEGIANDO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Esta proposta de pensar a inteligência e o ensino exige, novas tarefas e deveres para as pessoas envolvidas, no caso os professores e os alunos. Com base na abordagem pedagógica apresentada, e tendo em vista o ser humano como um ser holístico, será oportuno, vislumbrar de que maneira, a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), podem ajudar a maximizar o potencial individual.

Pode-se pensar, a partir da teoria das IM, que possibilidades ela traz para iluminar uma questão que trata da criança com deficiência da aprendizagem, investigando formas de como torna-la vitoriosa e bem sucedida na sua vida. A escolha de estudar a inteligência e mostrar um novo sentido de focar o ensino através da gestaltpedagogia, está relacionada diretamente com a formação humana. O requisito primário para uma boa educação é a boa saúde mental de “todos” os participantes do processo educacional.

É convencionalmente mundialmente, certo ou não, que a felicidade, o sucesso, e o progresso de um indivíduo está relacionado a seu preparo educacional. É um paradigma forte, porém a felicidade tem infinitamente vários modos de se conseguir, o preparo educacional formal é um deles, e basicamente ao pensar neste preparo subentende-se que ele tem como objetivo desenvolver o potencial do indivíduo, mas concomitantemente o conceito de inteligência vem junto, e também as avaliações de como o sujeito lida com diferentes situações, relaciona-se rapidamente a rótulos que limitam o indivíduo na sua forma total de expressão.

Tudo está relacionado, logo se uma professora tem a mente invadida por pensamentos ansiogênicos, frustrações e medos o processo de ensino-aprendizagem ficará comprometido.

Ainda hoje, considera-se que pouco se sabe sobre as inteligências, como esta capacidade pode ser melhor desenvolvida e como implantar um conjunto de procedimentos e ferramentas que adotadas poderiam surtir resultados positivos. Programas desenvolvidos nesta área, facilmente podem ser criticados, contudo o genuíno trabalho de profissionais que estejam seriamente tentando melhorar as habilidades e a base de conhecimento do cenário humano faz-se necessário.

O pai das Inteligências Múltiplas defende que todas as inteligências estão presentes no indivíduo, sendo que, se manifestam com maior ou menor intensidade, dentro de uma ou várias competências e apresentam diferentes inclinações intelectuais. A educação destas inteligências é uma proposta defendida pelo autor, o material pedagógico específico é cuidadosamente preparado e os professores treinados para essa ação pedagógica.

A teoria das inteligências múltiplas trouxe ainda a oportunidade que muitas pessoas precisavam para acreditar que podem ser algo mais do que são. É freqüente, que a grande maioria das pessoas, possuam sonhos de serem melhores do que são, e muitas vezes acreditam que o outro pode melhorar porque possui algo que o impulsiona e o faz grandioso. Costuma-se valorizar a “inteligência” dos outros em detrimento exagerado de sua própria inteligência.

Qualquer homem poderá modificar-se e desenvolver-se. As inteligências múltiplas/competências estão em cada ser humano, desde que não haja dano cerebral. É importante conhecer que o desenvolvimento para certas habilidades, em épocas propícias, se dá de forma mais fluida ou fértil, o que não impedirá o seu desenvolvimento posterior.

Dai a importância em conhecer esta teoria e saber que as janelas de oportunidades não se fecharam totalmente, aparentemente precisa-se aprender a observar-se, sentir as oportunidades que aparecem no meio para poder aproveitá-las.

A pessoa deve ter em mente que o grau de motivação, ou seja, o impulso para se atingir a meta, é um princípio do processo de crescimento individual e fará diferença no curso de sua vida para desenvolver as inteligências múltiplas.

O professor deve ser capaz de respeitar as diferenças individuais de seus alunos, não acreditar que todos aprenderam com a mesma velocidade os conteúdos administrados. O professor deve ainda, acreditar que todos têm o ingrediente para alcançar o sucesso, as inteligências múltiplas estão aí, como as folhas estão nas árvores.

As competências intelectuais, desenvolvem-se, a partir da mobilização de atividades de aprendizagem nas culturas onde elas têm significado prático. É enganoso pensar que elas ocorrem ao acaso. Logo uma capacidade inata, como a lingüística, por exemplo, torna-se explorada para a comunicação humana, tornando-se central para determinados papéis sociais, como advogado ou um político.

Desta forma o primeiro passo nesta estratégia será *desenvolver o processo de "aware"* (estar consciente) no professor. A orientação gestaltpedagógica é global e abarca o eu, o nós e o isto (o eu, o outro + eu, e a disciplina). A partir de questionamentos o professor pensará numa modificação que iniciará com o auto-conhecimento. Perguntas do tipo:

- Como você se sente no momento?
- Você está satisfeito/insatisfeito com sua atual situação de vida?
- Quem o perturba?
- O que você quer modificar?
- Quem e o que te impede de chegar lá?

Trabalhar junto com o professor os sentimentos desagradáveis, como: frustração, tristeza, raiva, medo, resistência. E vivências agradáveis, como: conforto, alegria e amor, isso tem o propósito de redescobrir por parte do professor, a sua própria consciência daquilo que realmente vivencia. Ao pensar em se propor uma modificação no ensino propõem-se iniciar com esta tomada de consciência.

A troca de idéias com colegas que compartilhem deste pensamento, pode ser um suporte reforçador para o segundo passo que é a análise da *situação de ensino*. Deve-se determinar como o professor se sente no contexto escolar; como ele se sente na classe; se está satisfeito ou não com a situação; o que o perturba; como é o seu contato com o aluno. Sugere-se que o professor use como técnica, fazer uma lista de frases que se relacionam com o ensino, dividido em "eu quero" e "eu não quero". O professor ao descobrir seus

sentimentos e resistências deve procurar saber o que fazer com os estímulos e conhecimento adquiridos, se apropriar destas descobertas e mobilizar-se para a ação.

Um prolongado processo educacional é necessário para que uma competência assuma ou esteja “pronta” (madura) para o seu desempenho na sociedade. Segundo GARDNER (1994), quase qualquer pessoa que não tenha dano cerebral pode obter resultados bastante significativos naquele domínio intelectual, desde que esta pessoa tenha pelo menos alguma oportunidade de explorar os materiais que eliciem ou estimulem uma força intelectual específica. No entanto, não quer dizer que o ideal seja canalizar a potencialidade desejada e investir nela, por exemplo, estimular “somente” a inteligência espacial, pois foi ela quem mais se destacou em um indivíduo.

A questão educacional passa pela consciência dos educadores nas implicações que advém o objetivo educacional estabelecido, estimulando o aluno de uma forma sistêmica, ou seja, de uma forma que englobe todos os elementos de uma situação, e que esta possa ser útil, no sentido de conduzir a novas informações que levem o sistema (indivíduo) a mudança.

Trata-se de distinguir que desempenhos são desejáveis desenvolver, que abrangência terá, se deseja-se desenvolver um talento específico, ou um indivíduo criativo como um todo. Deve-se levar em conta a questão ética e não fazer mal a pessoa.

A luz da gestaltpedagogia lança sobre os educadores o conhecimento sobre os processos de pensamentos, sentimentos e ações que será de grande ajuda na relação professor-aluno-aprendizagem.

Vimos que a inteligência lógico-matemática manifesta-se através da facilidade para o cálculo, na capacidade de se perceber a geometria nos espaços e na realização de alguns em criar e solucionar problemas lógicos. O estímulo inicia-se muito cedo desde o berço, prossegue quando ela, a criança, compara objeto grande e pequeno, alto e baixo, grosso e fino, estreito e largo. Continuando o desenvolvimento, um aluno acompanhará melhor as operações matemáticas, e os fundamentos da geometria se puder torna-los palpáveis.

A “batalha naval” antigo jogo infantil e muito conhecido é interessante para a estimulação da atenção e noções de abstração, para habilidades de raciocínio lógico.

O “dominó”, outro jogo conhecido, é um recurso que pode servir para fixar conceitos sobre sistemas de numeração, estimulando sociabilidade e a contagem.

Um exercício interessante é a “hora da balança”, com o propósito de estimular a pesquisa, descobrir e construir conceitos sobre a utilidade da balança, suas funções, usando-a para pesar arroz, feijão etc. este exercício estimula a noção de quantidade, atenção e a multiplicação.

Uma atividade para estimular a concentração motora, operações simples e a associação de quantidade, é juntar várias tampinhas de refrigerantes numeradas e outras não, e pedir para a criança que organiza em ordem crescente e decrescente, buscar dentro da sala calendários e relógio que mostrem para os alunos as ordens já estabelecidas e iniciar as atividades por aí.

Estas sugestões, evidentemente, não constituem a única forma de utilizar técnicas para o auxílio do raciocínio lógico-matemático. As diversidades de técnicas podem ser encontradas em vários manuais destinados a isto, o professor deve ter sempre em mente o seu objetivo e muita observação nos alunos quando o exercício estiver em andamento, para que ele possa, se necessário, fazer alguma intervenção junto ao aluno.

O professor deve iniciar lentamente a mudança para o novo processo de ensino, mas que serão passos importantes. É importante admitir que a origem da gestaltterapia remonta a uma época em que os computadores não eram usados como ferramenta de ensino e nem se falava ainda nas múltiplas inteligências humanas.

Ao olhar para a orientação gestaltpedagógica vislumbram-se dois níveis de aprendizado, o nível do aprendizado emocional e o relativo ao conteúdo das disciplinas, porém esta divisão é teórica e a princípio elas se completam, embora pareça difícil perceber-las como unidade do ensino. E novamente o professor deve estar “aware” de seus sentimentos e orientar-se o mais confortavelmente possível para que a situação lhe seja prazerosa. Comece com pequenos experimentos em sala de aula, a base está na *relação* de confiança entre aluno e professor.

O terceiro passo, destaca que *a relação professor-aluno deverá ser anterior ao tema a ser estudado*. É necessário questionar: como está o clima em sala de aula; que providência o professor deve tomar para influenciar esse clima, se está satisfeito com o

resultado, de quem você (professor) não gosta, e quem gosta de você e como reage frente às perturbações das relações com os alunos.

Na sequência, esta orientação, alerta para a criação de uma relação com situação horizontal de ensino e aprendizagem. Isto significa que as pessoas envolvidas devem respeitar umas as outras; ambas trocam aprendizagem e desenvolvem a confiança no processo de ensino-aprendizagem.

As pessoas em diferentes momentos em suas vidas possuem estágios e necessidades diferentes, respondem de forma divergente as informações culturais e manifestam motivações distintas para os conteúdos assimilados, os professores dentro deste modelo educacional possuem um papel decisivo, quase que recai sobre eles a direção que as crianças tomarão encorajando-as ou não, assim o quarto passo diz respeito as suas mensagens e sua *capacidade técnica*, que se não forem captada pela criança de forma positiva o processo educacional poderá estar comprometido e sujeito ao fracasso.

Finalmente o quinto passo, enfatiza a consideração a ser feita ao professor, que é a de dirigir as aulas no sentido de apreciar, *o agir, o sentir e pensar do aluno*, dando-lhes a devida consideração quando este expressa sentimentos e idéias, ou quando age independentemente estimulando-os a resolverem os problemas de sala de aula.

Estas sugestões de passos, funcionam em combinação com a idéia da teoria das Inteligências Múltiplas, que Gardner considera um termo para a descrição das capacidades humanas, e não um produto que existe dentro da cabeça. “ Uma inteligência não é uma ‘coisa’, e sim... um potencial, a presença do qual permite a um indivíduo ter acesso a formas de pensamento apropriadas a tipos específicos de conteúdo” (KORNHABER & GARDNER, 1991 *apud* GARDNER, 1998, p217)

Cada inteligência possui a sua peculiaridade, se deseja-se potencializar as crianças em cada uma das inteligências, deve-se conhecê-las profundamente, pois cada inteligência exige sua própria teoria educacional, cada uma possui um domínio específico e funcionam diferentemente com indivíduos diferentes e em diferentes faixa etária.

Estas atividades levam o professor, a desenvolver no aluno, o aprendizado significativo, considerando as necessidades de seus alunos relativas ao tema em questão. A escolha de jogos e exercícios deve estar em conformidade com o que o professor conhece do aluno e o que da matéria terá importância para o aluno no seu futuro, bem como

reconhecer as chances de alavancar exercícios para estimular as inteligências múltiplas. Na situação atual, contextualize o aluno, faça-o ter consciência do que representa o tema para ele e de sua responsabilidade para com a sociedade. O professor deve estar atento para conhecer seus alunos, como é seu lar, qual a sua influência sobre a estrutura de relacionamento em classe, e seus alunos podem saber da pressão, a que muitas vezes, está submetido.

Deve-se levar em conta as ponderações acima tratadas, e os questionamentos segundo esta estratégia, baseia-se na conscientização (*aware*) do professor e aluno sobre seus sentimentos e a sua responsabilidade pelo seu agir no processo de ensino-aprendizagem.

Os líderes, se é que existem, precisam se dar conta da importância de uma reforma escolar, não é só propondo idéias mágicas, mas possibilitando ao professor se conhecer e trabalhar a sua baixa auto-estima. As mudanças requerem tempo, liderança e orientação contínua, o clima organizacional escolar, é afetado pelo clima em que o país se encontra, e especificamente a região onde a escola esta localizada. Um clima de cooperação deveria ser estabelecido, os professores e líderes devem comprometer-se com as difíceis tarefas de estabelecer e manter as estratégias proposta, e ajustar-las sempre que for necessário, mas não perder de vista o objetivo educacional.

Uma proposta de ensino que pretende o desenvolvimento das inteligências múltiplas deve: resgatar uma quantidade de métodos e estratégias presente em diferentes culturas, aceitar a proposta da educação centrada no aluno, que não é “nova”, descobrir que o homem é um ser estimulável em múltiplas inteligências e pronto para transformar em suas as habilidades que em anos atrás apreciava-se em outros.

Diante das diferenças em habilidades e inclinações em uma inteligência, torna-se mais evidente a importância de uma educação voltada ou centrada no aluno, no sentido de que uma educação assim deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças. Acredita-se que, a vontade para implementar esta abordagem e um plano para realizá-la é o que falta para praticar a teoria na vida real.

Finalmente, a estimulação das inteligências múltiplas não se limita somente aos períodos em que a estimulação é mais eficiente, mas a idéia é que, qualquer pessoa possa

desenvolver-se em áreas diferentes, basta para isso, estímulo e auto determinação para superar-se em uma competência que outrora não tenha sido apreciada eficazmente.

4.3. O ALUNO

No modelo de orientação pedagógico proposto (centrado no aluno) a tarefa é bastante complexa. Neste modelo quebra-se o paradigma de aluno tal como é conhecido. As estratégias deverão direcioná-lo para o aprendizado exploratório e a descoberta de conhecimento. Significa grande adaptação. A franqueza e auto-iniciativa serão incentivados.

As decisões de ação neste modelo passam pelo diagnóstico das necessidades de aprendizagem do estudante tendo objetivos claros como: o desenvolvimento da educação motora, a linguagem e o desenvolvimento sensorial, o desenvolvimento da paciência, da cooperação, da ordem, do autocontrole e da responsabilidade.

A gestaltpedagogia, tende a ver o aluno de uma forma holística. Assim, é essencial considerar os fatores culturais e sócio-econômicos, os interesses e experiências, níveis educacionais e familiares onde o indivíduo se desenvolve. As marcas da educação de seus pais e dos meios de comunicação de massa (televisão, histórias em quadrinhos, propagandas etc...) precisam estar em mente num “professor gestaltpedagogo”.

Outro ponto a considerar, é a rápida evolução do conhecimento humano, diferentemente de épocas passadas, torna-se cada vez mais importante ensinar os alunos “aprender a aprender”. O mercado de trabalho atual está constantemente exigindo que seus profissionais sejam empreendedores, criativos, tenham comunicabilidade e saibam trabalhar em equipe, estes aspectos são bastante diferentes da proposta de profissionais que possuam somente habilidades de memorizar fatos e conhecimento, trata-se de desenvolver a personalidade do estudante.

As atividades desenvolvidas segundo esta orientação, poderá ser negativa como primeira resposta do estudante, será razoável se for considerado que existem estudantes que desejam ser estimulados e conduzidos por outro, em vez de terem a iniciativa própria na sua aprendizagem, outra reação é o medo de expor seus sentimentos ao professor e ao grupo.

Um traço marcante será o aluno ativo, os alunos passivos ou retraídos levarão um tempo maior para se ajustarem ao método. O professor deverá estar atento às estas diferenças individuais.

Os alunos devem aprender, aplicar e integrar o conhecimento acadêmico sobre as matérias e o conhecimento prático sobre eles próprios, as tarefas acadêmicas e o sistema escolar.

4.4. SUGESTÃO PRÁTICA DO USO DA ABORDAGEM GESTALTPEDAGÓGICA E DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA O MANEJO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

A atividade do professor deve dar condições de criar situações nas quais os alunos possam vivenciar mais ativamente, aquilo que para ele é importante, o professor deve estruturar seu ensino para que seja estimulante, emocionante, excitante e desafiante. Este conjunto de características, deve ser levado em conta quanto a introdução de experiência ativa, tendo como objetivo o aumento da participação e discussão do alunos.

Cabe destacar uma sugestão da prática do manejo da relação professor-aluno, foi escolhido uma aula de ciências para 5ª série do 1º grau, que tem como alguns de seus objetivos gerais, segundo BARROS (1995,p.I e XI), trabalhar com seus alunos:

- A utilização dos conceitos básicos de ciência na interpretação dos fenômenos naturais.
- O reconhecimento das relações do homem com o meio ambiente e com os outros seres vivos.
- A habilidade para saber ouvir e saber falar, expressando as idéias de maneira coerente e precisa.
- A habilidade para leitura, escrita e cálculo, como elemento básico para aquisição de informação.

Como alguns de seus objetivos específicos, aqui a sugestão será o tema “a folha”, o aluno deverá ser capaz de:

- identificar diferentes tipos de folhas.
- responder a questões sobre a função da folha para o vegetal.

- descrever o fenômeno da fotossíntese e identificar a folha como sede desse fenômeno.
- descrever os fenômenos de transpiração e de respiração do vegetal.

Na prática, o professor deve dispor do olhar gestalpedagógico para o trato com o aluno, deve também, utilizar-se das bases das Inteligências Múltiplas para desenvolver em seus conteúdos programáticos formas de pensar e experimentar que deveram promover o desenvolvimento das capacidades humanas.

A participação dos alunos pode ser obtida através de: visitas a parques ou praças, (onde encontraram na natureza os elementos a serem trabalhados); com a construção de um cartaz ou mural (com desenhos, fotos, recortes de revistas e folhas achadas na visita ao parque ou folhas que as crianças trouxeram de casa) ou/e com filmes específicos sobre o tema.

Assim, quando o aluno for reconhecer e identificar diferentes tipos de folhas o professor estará estimulando a competência da *inteligência natural*, bem como desenvolvendo o seu conteúdo.

Ao fazer relatórios, descrever e responder a questões sobre as funções da folha e sobre o fenômeno da fotossíntese o aluno estará desenvolvendo a competência da *inteligência lingüística*.

Ao analisar os resultados da pesquisa, organizar as folhas em conjunto pelo tipo de folha está-se de frente com a *inteligência lógico-matemática*.

A *inteligência cinestésica-corporal* está presente no caso da pesquisa envolver algum experimento, como o uso de microscópio ou estilete para fazer algum corte na folha, será a habilidade para lidar com os instrumentos do laboratório, por exemplo.

A uma visita a um parque florestal, o professor encontrará vários recursos disponíveis para estimular as inteligências múltiplas. Quando o professor sinaliza para o ambiente, estimulando a percepção auditiva, para ouvirem os ruídos que os circundam e solicita aos alunos que tentem discriminar qual é o tipo de pássaro que canta, quantos sons foram identificado, buscando a lateralidade(de onde o som vem), classificar e comparar com os sons da cidade, de máquinas, sons dos humanos e os sons produzidos pela natureza, trabalha-se da *inteligência musical*.

Ao passar para o aluno o respeito a natureza, que se deve cuidar das florestas, não jogar lixo no chão e etc. desenvolver a empatia com o mundo natural, está se trabalhando a *inteligência pessoal*.

Finalmente, continuando com o estudo das folhas, pedi para que os alunos façam um mapa, e que indiquem a localização do grupo no parque e onde se encontram as árvores com folhas simples e folhas compostas. Esta é uma forma prazerosa de trabalhar a competência da *inteligência espacial*.

É importante enfatizar, que as inteligências utilizam combinações entre as várias inteligências para a realização de uma ação ou no processo de aprendizagem.

Esta proposta de ensino não está difundida no manejo das estratégias pedagógicas, abaixo, segue outras idéias principais desta abordagem que poderá ajudar o professor:

- oferecer para o aluno experiências práticas, de modo a leva-lo a vivenciar o conceito que se pretende ensinar;
- não revelar o conceito, desenvolver no aluno a capacidade de fazer deduções e analogias que o levaram ao resultado desejado. (exemplo: ensinar a letra “s”, conte uma história que tenha muito som do “s”; - “Sara saiu no sábado com Solange e suas amigas, o sol estava lindo, Sílvia sabia de um lugar que o sabiá fazia ninho, então todas...”), mostre figuras sobre a história contada, peça que desenhem como imaginaram o sabiá, mas não diga o nome da letra, por enquanto, para não contaminar o processo de alfabetização, é comum as crianças pensarem que vão usar o som do nome da letra para formar as palavras (“s – ésse”). Observe quando vai se aprender inglês, o início não é com o conhecimento do alfabeto – “a – ei”;
- explorar os sentimentos que os alunos tiveram com tal experiência, despertar e acreditar no potencial de crescimento do aluno para reconhecerem a necessidade de aprender as letras e aprender a ler.
- estimular a consciência (awareness) e a auto-responsabilidade, de modo a reconhecerem o significado pessoal que o tema tem para eles, em suas vidas e para a sociedade;

- despertar no aluno o reconhecimento de suas dificuldades com o(s) tema(s), e falar abertamente sobre isso;
- desenvolver o sentimento de saber como os colegas se sentem, respeitando-os;
- estimular a autonomia (independência);
- conhecer os mecanismo de formação de palavras, como elas devem ser lidas e que são símbolos de objetos existentes;
- os alunos devem saber quais os pontos são relevantes no tema para adquirirem a capacidade de desenvolver-se;
- o professor deve estar de prontidão para dar e conseguir informações sobre os problemas levantados;
- completar informações que faltam, aconselhar/facilitar quando for necessário, algo que não ficou fechado.

4.5. A AVALIAÇÃO

Dentro deste espectro a avaliação tal como é concebida hoje torna-se um instrumento que favorece determinados tipos de indivíduos, ela não deve ser baseada unicamente em testes padronizados, deve até haver espaço para esta avaliação, no entanto, ela não deve dominar o processo. A forma mais justa de avaliar um indivíduo passa pela apreciação de uma inteligência, que deve ser monitorada diretamente e adequada ao desenvolvimento do indivíduo, utilizando técnicas apropriadas ao desenvolvimento e específico ao domínio da inteligência.

O avaliador, será o professor, a priori, ele deverá ter condições de conhecer o perfil do aluno e diante dele recomendar os cursos indicados e a maneira como dominar esse material.

É importante identificar as potencialidades e as dificuldades intelectuais num ponto inicial, para que elas se tornem parte do planejamento educacional, evidências sugerem que estas diferenças podem ser evidentes antes dos anos de instrução formal.

Ao longo dos anos os professores reúnem informações sobre o aprendizado do aluno, cada situação vivenciada pelo aluno, a manifestação de inteligências e suas misturas deveriam ficar armazenadas em um banco de dados disponível para os alunos e pais interessados.

Conhecendo suas inclinações, suas potencialidades o aluno poderá escolher o curso que poderá ser apropriado ao seu estilo de aprendizagem, mesmo que certas disciplinas sejam obrigatórias, dentro de um currículo uniforme, a diversidade na forma como são ensinados os conteúdos pelos professores podem variar, pois eles não precisam ser apresentados da mesma maneira para todos.

Seria difícil aceitar que todos os alunos aprendam a mesma coisa da mesma maneira. Nesta idéia, pode-se apresentar os conteúdos com estilos diferentes, e o modelo tradicional de aquisição de conhecimento torna-se ultrapassado e abre as portas para a entrada de produtos hipermédia, usando, *software*, livros, vídeos entre outros pode-se fazer a diferença neste processo. Uma aula de geometria pode valer-se de competência espacial, lógica, lingüística ou numérica, um *software* voltado para o ensino da geometria pode permitir à pessoa criar uma variedade de configurações espaciais que pode ajudar-lo a dominar um material que tenha dificuldade em visualizar.

O avaliador deve ser capaz de avaliar a aprendizagem que ocorre em diferentes domínios, e através de diferentes processos cognitivos.

Tenta-se afastar o currículo uniforme e considerar os perfis individuais de inteligência, procurando maximizar as realizações educacionais de cada aluno. O objetivo da “nova escola” seria aumentar a probabilidade de que o aluno descubra um papel profissional ou ocupacional que combine com o seu perfil de inteligência

É interessante notar que um instrumento de avaliação reflete a sua origem cultural, ou seja, um material de avaliação que deverá ser usado em determinada população de estudantes não pode ser transportado para um outro ambiente cultural e ali aplicados. Até o momento os testes são mais freqüentemente utilizados para *apontar* dificuldades do que para *designar* capacidades.

Como exemplo, pode-se citar o caso de um aluno da 1ª série do 1º grau, 6-7 anos que tirou nota 04 no ditado, mas sabia dar o aumentativo, diminutivo, divisão silábica, achar a sílaba tônica e adorava desenhar histórias que ele inventava, isso não é o bastante para a professora dizer que ele tem um problema em português. E matemática, já havia “decorado” a tabuada até 10, usava corretamente o sinal de maior e menor, noção de conjunto, sem maiores problemas, mas a visão global do aluno não foi considerada, mas a ênfase na dificuldade o marcou durante muito tempo.

O “dominó”, outro jogo conhecido, é um recurso que pode servir para fixar conceitos sobre sistemas de numeração, estimulando sociabilidade e a contagem.

Um exercício interessante é a “hora da balança”, com o propósito de estimular a pesquisa, descobrir e construir conceitos sobre a utilidade da balança, suas funções, usando-a para pesar arroz, feijão etc. este exercício estimula a noção de quantidade, atenção e a multiplicação.

Uma atividade para estimular a concentração motora, operações simples e a associação de quantidade, é juntar várias tampinhas de refrigerantes numeradas e outras não, e pedir para a criança que organiza em ordem crescente e decrescente, buscar dentro da sala calendários e relógio que mostrem para os alunos as ordens já estabelecidas e iniciar as atividades por aí.

Estas sugestões, evidentemente, não constituem a única forma de utilizar técnicas para o auxílio do raciocínio lógico-matemático. As diversidades de técnicas podem ser encontradas em vários manuais destinados a isto, o professor deve ter sempre em mente o seu objetivo e muita observação nos alunos quando o exercício estiver em andamento, para que ele possa, se necessário, fazer alguma intervenção junto ao aluno.

O professor deve iniciar lentamente a mudança para o novo processo de ensino, mas que serão passos importantes. É importante admitir que a origem da gestaltterapia remonta a uma época em que os computadores não eram usados como ferramenta de ensino e nem se falava ainda nas múltiplas inteligências humanas.

Ao olhar para a orientação gestaltpedagógica vislumbram-se dois níveis de aprendizado, o nível do aprendizado emocional e o relativo ao conteúdo das disciplinas, porém esta divisão é teórica e a princípio elas se completam, embora pareça difícil perceber-las como unidade do ensino. E novamente o professor deve estar “aware” de seus sentimentos e orientar-se o mais confortavelmente possível para que a situação lhe seja prazerosa. Comece com pequenos experimentos em sala de aula, a base está na *relação* de confiança entre aluno e professor.

O terceiro passo, destaca que *a relação professor-aluno deverá ser anterior ao tem a ser estudado*. É necessário questionar: como está o clima em sala de aula; que providência o professor deve tomar para influenciar esse clima, se está satisfeito com o

- “Ele treme na hora do ditado. Diga para ele ficar mais calmo”. Diz a professora para a mãe.
- “Pois é, mais você é que o avalia, ele sabe que se não for bem, ele vai tirar uma nota ruim, o que você quer que eu faça? Ele sabe tantas coisas, mas parece que isso não é suficiente, ele não consegue decorar aquela lista de 50 palavras com x, ss, s, sc, ç, z”. Diz a mãe sem saber o que fazer, mas sentindo que aquilo não estava certo.

Este é um exemplo de muitos modelos de avaliação ainda usado frequentemente nas escolas.

4.6. CONCLUSÃO

A testagem formal, avalia a inteligência individual, deixando de lado as outras capacidades cognitivas, é bastante limitado tentar medir ou avaliar com tempo determinado, uma capacidade que se julga importante para obter respostas satisfatórias ou certas frente a perguntas fechadas de resposta única.

Tomando a afirmativa “a estatística é como um biquíni, o que mostra é interessante, mas o que esconde é essencial” ANTUNES (1998, p.38), pode-se desafiar a quebrar de padrões avaliativos, para buscar o essencial que sugere ser o suporte para o desenvolvimento global do ser humano.

Uma medida fundamental é combinar a teoria da gestaltpedagogia com as Inteligências múltiplas, lembrando-se que ao introduzir novas idéias, é preciso primeiro preocupar-se com o ser humano, conhecendo-o, respeitando-o e preparando-o para receber o novo. É importante preparar este professor quanto a formação em gestaltpedagogia, para que se descarte qualquer confusão que o tema possa gerar por falta de preparo. Uma vez que o professor terá que exhibir e corporificar essa forma de pensamento e entendimento. Concomitantemente, enfatiza-se a contribuição significativa da escolarização baseada na teoria das Inteligências Múltiplas para estimular as práticas das habilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo do aluno, seja em qualquer nível escolar. E na visão da empresa a “maximização” do potencial das pessoas, será convertido em maior produtividade, criação de novas idéias e o aumento de competitividade.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

5.1. CONCLUSÕES

A teoria das Inteligências Múltiplas, trouxe à discussão a relação entre o QI (quociente intelectual) e o desempenho do sujeito.

Clarificou que os testes de QI, estão basicamente “predizendo” o êxito intelectual voltado para o sucesso ou fracasso *escolar*, pois a demanda para que surgissem se deve a este fato.

Porém, dúvidas foram lançadas com relação a considerações sobre os testes de QI e a sua real possibilidade de ajudar um indivíduo a vir a ser um membro produtivo e feliz em uma sociedade, pois sua base se restringe a contemplar amplamente as áreas da linguagem e da lógica-matemática, o que o reduz a avaliar o desempenho escolar basicamente, desconsiderando as diversas habilidades cognitivas que o ser humano dispõe para seu sucesso em uma comunidade.

A discussão na área educacional sugere que os testes, seja qual for o resultado, rotular o sujeito, e que muitas vezes, induzem os educadores e o próprio indivíduo envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a responderem prevendo uma determinada resposta.

O estudo realizado neste trabalho teve como proposta analisar as bases tradicionais da inteligência e uma “nova” forma de apreciá-la segundo a teoria das Inteligências Múltiplas, que posiciona-se para uma forma mais pluralista de compreender o ser humano e a utilização da gestaltpedagogia, como teoria da aprendizagem, que pode auxiliar e desenvolver as competências sugeridas por Gardner.

A idéia foi apresentar um histórico sobre como foi o início dos testes de inteligência passando a explorar posteriormente os novos estudos sobre o tema.

Através das idéias apresentadas por Gardner, foi proposto um método ou abordagem pedagógica para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. A escolha da gestaltpedagogia foi influenciada pela indicação do próprio autor em tratar a educação centrada no aluno. Observe que o foco maior do objetivo da gestaltpedagogia está sobre o

conteúdo emocional, que envolve basicamente as relações estabelecidas no processo ensino aprendizagem. Neste contexto, é necessário que se conheça os pressupostos da teoria da gestalt e da gestalt-terapia.

Os educadores devem possuir competências nesta abordagem não diretiva e dispor de ferramentas e *vontade* para lhes permitir e efetuar um trabalho, de maneira que os conteúdos programáticos essenciais e a identificação das competências humanas e sua estimulação venham a maximizar o ser humano como um todo.

A dissertação teve como objetivo vislumbrar as bases teóricas das Inteligências Múltiplas e da Gestaltpedagogia, e neste sentido pelo que foi desenvolvido, a Gestaltpedagogia nas Inteligência Múltipla pode contribuir com estratégias, metodologia, e conhecimento do ser humano para desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem proposto, e alavancar as inteligências/competências do indivíduo.

A sociedade atual está exigindo, cada vez mais, novos conhecimentos e habilidades dos cidadãos. A velocidade das mudanças em todos os níveis é vertiginosa e o indivíduo deverá não apenas acompanhar esta dinâmica, mas também antecipar o futuro.

Sendo assim, há a exigência do indivíduo conhecer a si próprio para superar obstáculos que a vida lhe apresentará. As características das atividades, (seja de um empresário, operário ou um usuário de software), intervêm diretamente no processo de criação e desenvolvimento do trabalho, e sendo assim, a utilização da estimulação das inteligências múltiplas como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem vem contemplar a preocupação dos educadores com as dificuldades provenientes da falta de experiência dos sujeitos, das diferenças individuais e das funções cognitivas, alavancando o desenvolvimento do indivíduo de uma forma holística em seu benefício e da comunidade.

Finalmente, o desenvolvimento do potencial humano passa pelo reconhecimento da importância da experiência como um dos fatores para a formação da estrutura da personalidade. Assim, a maneira como se vive estas experiências e que esforços em termos de mecanismo de aprendizagem são utilizados para o seu desenvolvimento fará diferença em termos de implementação da IM.

Neste contexto, é importante valorizar o ser humano e seu potencial, envolvendo-o com processos que apóiam as estratégias que facilitaram a aprendizagem de como entender os fatos ao seu redor com base nas suas percepções sobre o mesmo, de

modo a utilizarem as combinações entre as várias inteligências já desenvolvidas, teoricamente pelo menos, objetivando o manejo saudável do conhecimento oferecendo ao sujeito a possibilidade de construir ambientes propícios a comunicação, a compreensão do homem e do meio, maior criatividade e crítica, bem como desenvolver a “capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” GARDNER (1998, p215).

5.2. RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Os conhecimentos produzidos a partir deste trabalho representam o ponto de partida para a concepção de práticas educacionais arrojadas que colocam em questionamento o papel e a missão dos centros educacionais (escolas) que encontram-se estruturados e vigentes.

O estudo é bastante incipiente, e, vislumbra-se diversos caminhos para futuros trabalhos.

Torna-se necessário, aprofundar o tema nos aspectos práticos da teoria proposta, o que leva a recomendações decorrentes deste trabalho que se referem:

- realizar estudos práticos quanto a aplicabilidade da Gestaltpedagogia na Inteligência Múltipla e seu desenvolvimento;
- realizar pesquisas que investiguem como as teorias das inteligências múltiplas pode auxiliar crianças com deficiência na aprendizagem;
- realizar práticas com alunos utilizando técnicas que alavanquem as competências individuais e fazer um acompanhamento de seus resultados a longo prazo;
- realizar discussões e trabalhos sobre a organização dos currículos uniformes hoje recomendados, adaptando-os aos estilos de aprendizagem dos alunos;
- realizar estudos da viabilidade de mudança quanto a forma de avaliação da aprendizagem;
- realizar estudos no sentido da identificação do perfil do estudante, com base nas IM

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e Seus Estímulos**. São Paulo: Papirus, 1998.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BARROS, Carlos. **Os seres vivos – Ecologia e programa de saúde**. São Paulo: editora Ática, 1995.
- BERNARDINI, Rosane Granzotto. **Gestalt terapia uma psicologia do “entre”**. *In: Jornal do CRP SC*, ano IV, n.40, p.11, Fev/2001
- BUROW, Olaf-Axel. **Gestaltpedagogia um caminho para a escola e a educação**. São Paulo: Summus, 1985.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente a Teoria da Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas – A teoria na prática**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.
- GARDNER, H & KORNHABER M. & WAKE W. **Inteligências múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.
- JUSTO, I. Henrique & ROGERS, Carl. **Teoria da personalidade aprendizagem centrada no aluno**. Porto Alegre: Santo Antônio, 1973.
- KRECH, David & CRUTCHFIELD, Richard. **Elementos de psicologia**. São Paulo: Pioneira, 1974
- LINDZEY, Gardner; HALL, Calvins S. & THOMPSON, Richard F. **Psicologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.
- NOGUEIRA, Ribeiro Nildo. **Uma Prática Para o Desenvolvimento Das Múltiplas Inteligências**. São Paulo: Érica, 1998.
- PERLS, Fritz. **A Abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1973.
- PIÉRON, HENRI. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Globo, 1969.
- POLSTER, Erving & POLSTER, Miriam. **Gestalt Terapia Integrada**. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

- RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-terapia: refazendo um caminho**. São Paulo: Summus, 1985.
- RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-terapia, o processo grupal – uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e holística**. São Paulo: Summus, 1994.
- TELLEGEN, Therese A. **Gestalt e grupos, uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: Summus, 1984.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCHARD, Kenneth & PEALE, Norman Vincent. **O Poder da Administração Ética**. Rio de Janeiro: Ed Record, 1994.
- BLANCHARD, Kenneth e LOBER, Robert. **O Gerente Minuto em Ação**. Rio de Janeiro: Ed Record, 1985.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional – a estratégia clínica**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1977.
- BRUM, Analisa de Medeiros. **Endomarketing**. Porto Alegre: Ed Comunicação Empresarial Editores, 1995.
- CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1983.
- CASAS, Alexandre Luzzi Lás. **Qualidade Total em serviços**. São Paulo: Ed Atlas, 1994.
- CECCON, Claudius & OLIVEIRA, Miguel Darcy & OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **A vida na Escola e a Escola da Vida**. Petrópolis – RJ: Ed Vozes, 1982.
- CERQUEIRA, Wilson. **Endomarketing, Educação e Cultura para a Qualidade**. Rio de Janeiro: Ed Qualitymark, 1994.
- CRUZ, Dulce Márcia. **Manual de Vídeo Conferência**. Produzido pelo LED. Laboratório de ensino a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. PPGE/UFSC/LED. Florianópolis, Março, 1997.
- CYBIS, Walter de Abreu. **A identidade dos objetos de interface homem-computador e seus atributos ergonômicos**. Florianópolis, 1994. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Coordenadoria de pós-graduação, UFSC.
- DRUCKER, Peter. **Fatores Humanos e Desempenho**. São Paulo: Ed Pioneira, 1981.

- ERTHAL, Tereza Cristina Saldanha. **Contos e Contas da Terapia Vivencial**. Petrópolis-RJ: Ed Vozes, 1992.
- ERTHAL, Tereza Cristina Saldanha. **Terapia vivencial – uma abordagem existencial em psicologia**. Petrópolis-RJ: Ed Vozes, 1990.
- FAJARDO, Justiniano & MARINUZZI, Raul. **Ecologia Empresarial – entre o stress e a qualidade total**. Belo horizonte – MG: Ed Armazém de Idéias, 1994.
- FEIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1983.
- GAMEZ, Luciano. **Técnica de Inspeção de Conformidade Ergonomia de Software**. Programa de pós-graduação em Engenharia Humana. Portugal: Universidade do Minho, 1998 (a ser publicada).
- GAUDERER, Cristian. **A Vida Sem Receita**. Rio de Janeiro: Ed Objetiva, 1994.
- GROISMAN, Moisés. **Família Trama e Terapia – a responsabilidade repartida**. Rio de Janeiro: Ed objetiva, 1991.
- KRISNAMURTI, J. **Reflexões sobre a Vida**. São Paulo: Ed Cultrix, 1975.
- MAY, Rollo. **A Arte do Aconselhamento Psicológico**. Petrópolis-RJ: Ed Vozes, 1984.
- MAY, Rollo. **O Homem a Procura de Si Mesmo**. Petrópolis-RJ: Ed Vozes, 1971.
- NEILL, A. S. **Liberdade Sem Medo – Summerhill**. Rio de Janeiro: Ed Ibrasa, 1960.
- NIQUINI, Débora Pinto. **Informática na educação implicações didático pedagógica e construção do conhecimento**. Ed Universa.
- PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da Qualidade no Processo – a qualidade na produção de bens e serviços**. São Paulo: Ed Atlas, 1995.
- ROGER, C. P. **Liberdade Para Aprender**. Belo Horizonte – MG: Ed Interlivros, 1978.
- SANDSTRÖM, C. L. **A Psicologia da Infância e da Adolescência**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 1961.
- SENGE, Peter M. **A quinta Disciplina**. São Paulo: Ed Best Seller, 1990.
- SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveira. **Bases pedagógicas para a concepção e avaliação de produtos educacionais informatizados**. Florianópolis, 1998. Dissertação (mestrado em Engenharia de produção). Coordenadoria de pós-graduação, UFSC.
- TRACY, Diane. **10 Passos para o Empowermet**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

WATZLAWICK, Paul. Sempre Pode Piorar ou a Arte de Ser (in) Feliz. São Paulo: Ed EPU, 1984.

ANEXO

ANEXO 1

“Eu faço minhas coisas, você faz as suas.

Não estou neste mundo para viver de acordo com suas expectativas.

E você não está neste mundo para viver de acordo com as minhas.

Você é você e eu sou eu

E se, por acaso, nos encontrarmos, é lindo

Se não, nada há a fazer”.

ANEXO 2

“Contrário à construção da via-férrea, continuou ele “a viajar no seu burrico, pelas suas estradinhas, fazendo o meio-dia para comer à beira d’água o seu “tutu com torresmos”, armando a rede em dois pés de árvores, “quentando” fogo e contando anedotas do tempo de “quarenta e dois”. Agente de uma estação férrea procurava seduzi-lo e catequizá-lo, demonstrando-lhe em como a viagem pelo trem era mais rápida, barata e cômoda.

Porém, o matuto não se convenciu. Um dia, contudo, ele tem urgência de chegar a certa cidade e vê que a cavalo não poderia fazer. Vai à estação e pergunta quanto custa o bilhete. O agente regozija-se.

Ora, até que afinal convenceu-se, heim?

Não, senhor; eu quero saber quanto custa o bilhete para um burro...

Para um burro?!

Sim, seu compadre.

Agente consulta a tabela e diz:

Treze mil e trezentos.

Então, dê-me um.

Vendido o bilhete. O muar foi metido dentro do vagão próprio, e o dono também entrou, na ocasião em que o comboio se punha em movimento.

Então, grita o agente, o senhor não salta?

Não senhor, eu também vou.

Como assim? Não comprou bilhete!

Matuto meteu o pé no estribo, montou no animal e gritou muito macho, quando o carro já saía fora da estação:

Eu vou a cavalo” (WERNECK, 1943 *apud* JUSTO, 1973, p.111-112).